

CDU 3/32+008(497.4/.5)(=50)“18/19”

ISSN 0353-474X

CENTRO DI RICERCHE STORICHE - ROVIGNO

RICERCHE SOCIALI



N. 24

UNIONE ITALIANA – FIUME
UNIVERSITÀ POPOLARE – TRIESTE

ROVIGNO 2017

RICERCHE SOCIALI - Centro ric. stor. Rovigno, n. 24, p. 1-144, Rovigno, 2017

CDU 3/32+008(497.4/.5)(=50)“18/19”

ISSN 0353-474X

CENTRO DI RICERCHE STORICHE - ROVIGNO

RICERCHE SOCIALI



N. 24

UNIONE ITALIANA – FIUME
UNIVERSITÀ POPOLARE – TRIESTE

ROVIGNO 2017

RICERCHE SOCIALI - Centro ric. stor. Rovigno, n. 24, p. 1-144, Rovigno, 2017

CDU 3/32+008(497.4/.5)(=50)“18/19”

ISSN 0353-474X

CENTRO DI RICERCHE STORICHE - ROVIGNO

RICERCHE SOCIALI



N. 24

UNIONE ITALIANA - FIUME
UNIVERSITÀ POPOLARE - TRIESTE

ROVIGNO, 2017

CENTRO DI RICERCHE STORICHE - ROVIGNO

UNIONE ITALIANA - FIUME UNIVERSITÀ POPOLARE - TRIESTE

REDAZIONE ED AMMINISTRAZIONE

Piazza Matteotti 13 - Rovigno (Croazia), tel. +385(052)811-133 - fax (052)815-786

internet: www.crsrv.org

e-mail: info@crsrv.org

COMITATO DI REDAZIONE

ALEKSANDRO BURRA, Capodistria

FRANCESCO CIANCI, Cosenza

PAOLA DELTON, Dignano

NIVES GIURICIN, Rovigno

ELIO PRIVILEGGIO, Rovigno

GIOVANNI RADOSSI, Rovigno

ILARIA ROCCHI, Fiume

NICOLÒ SPONZA, Rovigno

REDATTORE

SILVANO ZILLI, Rovigno

DIRETTORE RESPONSABILE

GIOVANNI RADOSSI, Rovigno

Coordinatore editoriale

FABRIZIO SOMMA, Trieste

© 2017 - Tutti i diritti d'autore e grafici appartengono
al Centro di Ricerche Storiche di Rovigno, nessuno escluso.

OPERA FUORI COMMERCIO.

Il presente volume è stato realizzato con i fondi
del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale - Direzione generale per l'Unione Europea.

*Finito di stampare in Italia nel mese di luglio 2017
presso la Mosetti Tecniche Grafiche - Trieste.*

INDICE

Paola DELTON, *Il linguaggio settoriale dell'insegnamento di Educazione civica nelle traduzioni dal croato all'italiano* p. 5

Francesco CIANCI, *La nozione di “minoranza nazionale” nell'ordinamento croato alla luce dell'articolo 5 della Legge costituzionale sui diritti delle minoranze nazionali* p. 69

Marko RADOLOVIĆ, *Il complesso militare di Musil: il significato culturale e la polemica politica e sociale* p. 93

Edita e Igor DOBRAČA, *La prova strutturata di Lingua e letteratura italiana dell'esame di maturità statale in Croazia dal 2009 al 2016* p. 111

Interventi

Giuseppe DE VERGOTTINI, *Giorno del ricordo* p. 135

IL LINGUAGGIO SETTORIALE DELL'INSEGNAMENTO DI EDUCAZIONE CIVICA NELLE TRADUZIONI DAL CROATO ALL'ITALIANO

PAOLA DELTON
Dignano-Rovigno

CDU 82.03:37.02+80
Saggio scientifico originale
Gennaio 2017

Riassunto: In questo lavoro si presenta un'analisi del linguaggio settoriale dell'insegnamento di Educazione civica con riferimento alle scuole elementari e medie superiori in Croazia. Sono analizzati testi tradotti dal croato all'italiano ed è proposto il glossario croato-italiano delle parole chiave dell'Educazione civica, nonché un'argomentata riflessione sulle scelte traduttive effettuate.

Parole chiave: Istria, scuola, traduzione, linguaggi settoriali, Educazione civica.

1. Introduzione

Con la pubblicazione di questo saggio¹ si vuole ampliare e approfondire il contributo per l'analisi delle specificità della scuola italiana in Croazia apparso nel numero 23 delle *Ricerche sociali*². Il lavoro aveva evidenziato alcuni aspetti problematici della scuola in oggetto, come i programmi disciplinari e i libri di testo, con un riferimento particolare alle traduzioni dei manuali scolastici di autori croati in italiano. Il presente contributo indaga il mondo della scuola italiana in Croazia in maniera più specifica, cioè analizza il linguaggio settoriale dell'insegnamento di Educazione civica, diventato materia interdisciplinare obbligatoria nelle scuole elementari e medie superiori in Croazia a partire dall'anno scolastico 2014/2015, e lo fa con l'analisi delle traduzioni di parte del materiale didattico e amministrativo in uso nelle scuole italiane. Il lavoro riguarda le scuole elementari e medie superiori italiane in Croazia³, scuole che fanno riferimento alla Comunità nazionale italiana nel suo territorio d'insedia-

¹ Il presente saggio costituisce una parte del lavoro di tesi specialistica presentata e discussa al termine del master in Traduzione nell'ambito del bilinguismo croato-italiano (Dipartimento di studi interdisciplinari, italiani e culturali, Facoltà "Juraj Dobrila" di Pola, novembre 2016). Relatrice della tesi di master è stata la prof. dr. sc. Rita Scotti Jurić, alla quale va un ulteriore ringraziamento per i preziosi suggerimenti, l'assistenza continua e la costante disponibilità.

² Paola DELTON, "Contributo per un'analisi delle specificità della scuola italiana in Croazia con un riferimento particolare alla pratica traduttiva del settore scolastico", in *Ricerche sociali*, Rovigno, Centro di ricerche storiche, n. 23 (2016), p. 5-26.

³ Le scuole elementari in Croazia corrispondono alle scuole primarie e secondarie di primo grado in Italia, mentre le

mento storico. Ad una parte teorica sui linguaggi settoriali e sulla traduzione di testi specifici, segue una sintesi della storia dell'insegnamento di "Educazione civica" in Croazia e in Italia. Viene in seguito proposto il glossario croato-italiano delle parole chiave dell'Educazione civica e si riflette sulle scelte traduttive effettuate, nonché sulle strategie utilizzate di volta in volta per rendere nella lingua d'arrivo termini e concetti significativi del settore.

2. I linguaggi settoriali, la traduzione settoriale e la terminologia

Oggetto di studio del presente lavoro è il linguaggio settoriale dell'insegnamento di Educazione civica nella scuola italiana in Croazia. Al fine di poter definire con precisione il tipo di lingua che andiamo ad analizzare, vogliamo introdurre il contributo con uno sguardo agli studi sulle lingue speciali. Scrive Cortelazzo che tali varietà linguistiche sono state indicate con nomi diversi: lingue speciali, linguaggi speciali, linguaggio tecnico, sottocodice, linguaggio settoriale, linguaggio specialistico-settoriale, tecnoletto, microlingua. L'autore ha scelto di usare l'espressione "lingue speciali" e ha proposto la seguente definizione:

/.../ per lingua speciale si intende una varietà funzionale di una lingua naturale, dipendente da un settore di conoscenze o da una sfera di attività specialistici, utilizzata nella sua interezza, da un gruppo di parlanti più ristretto della totalità dei parlanti la lingua di cui quella speciale è una varietà, per soddisfare i bisogni comunicativi (in primo luogo quelli referenziali) di quel settore specialistico; la lingua speciale è costituita a livello lessicale da una serie di corrispondenze aggiuntive rispetto a quelle generali e comuni della lingua e a quello morfosintattico da un insieme di selezioni, ricorrenti con regolarità, all'interno dell'inventario di forme disponibili nella lingua⁴.

Noi scegliamo di indicare tali varietà di lingua con il sintagma "linguaggio settoriale" perché più diffuso e a nostro avviso più adatto ad indicare il linguaggio dell'insegnamento di Educazione civica, cioè una lingua che tocca un argomento specifico di un ambito altrettanto specifico, cioè la scuola; non mancheremo comunque di utilizzare anche l'espressione "lingua speciale", anch'essa molto diffusa negli studi sull'argomento. Un breve sguardo alle definizioni utilizzate nelle varie lingue per de-

scuole medie superiori corrispondono alle scuole secondarie di secondo grado. Nel testo le scuole italiane in Croazia verranno indicate anche con gli acronimi: SE = scuola elementare, SEI = scuola elementare italiana, SMSI = scuola media superiore italiana.

⁴ Michele A. CORTELAZZO, *Lingue speciali: la dimensione verticale*, 2. ed., Padova, Unipress, 1994, p. 8.

scrivere sia i testi settoriali sia i fenomeni traduttivi che li riguardano ci permette di citare le espressioni inglesi *specialized texts* e *specialized translation*, quelle tedesche *Fachsprachen* e *fachsprachliche Übersetzung* e francesi *langues de spécialité* e *traduction spécialisée*. La nostra scelta ricade sul binomio linguaggio settoriale e traduzione settoriale perché il riferimento è a lingue speciali in senso lato, cioè a lingue che riguardano specifici argomenti e contesti d'uso con un minor grado di specializzazione e codificazione (il discorso politico, il linguaggio burocratico-amministrativo, la comunicazione in contesto aziendale, i testi relativi alle cosiddette scienze umane – antropologia, diritto, storia, psicologia, ecc.); ricordiamo comunque che con la stessa definizione “testi settoriali” si indicano anche i testi orali e scritti più specialistici e codificati, come ad es. i testi di argomento tecnico-scientifico⁵.

Il testo settoriale è un testo chiuso, nel quale non c'è spazio per le ipotesi interpretative; per questo motivo si contrappone al testo letterario, testo aperto per eccellenza, o comunque poco vincolante, cioè ricco di impliciti e di varie possibilità di interpretazione. Per il testo settoriale sono dunque fondamentali le questioni di terminologia, cioè il reperimento dei giusti corrispondenti lessicali da un linguaggio specialistico di una lingua/cultura a quello di un'altra lingua/cultura⁶. Le caratteristiche lessicali tipiche del testo settoriale sono la monoreferenzialità (biunivocità che esiste fra un termine e il suo significato), l'assenza di sinonimia e l'alto livello di standardizzazione (caratteristica propria dei testi tecnico-scientifici in quanto testi molto vincolanti) e l'assenza di connotazione, dato che si tratta di testi prevalentemente denotativi che non fanno ricorso ad alcuna emotività.

Troviamo una sintesi dei tipici caratteri testuali che qualificano un testo settoriale in “La traduzione specializzata” di Federica Scarpa:

- la sinteticità espressiva e l'omissione di certi elementi frasali per conferire maggior compattezza al testo (es. i manuali di istruzione);
- la coesione testuale mediante il meccanismo lessicale della ripetizione, mediante connettivi specifici (se, dato... allora, ne consegue che), mediante l'organizzazione tematica lineare e non marcata (prima il tema, poi il rema);
- la progressione tematica, secondo un ragionamento logico improntato alla massima coerenza e chiarezza (vd. l'uso di schemi e elenchi nell'organizzazione gerarchica dell'informazione);
- la testualità tipica dei diversi generi testuali, ciascuno elaborato secondo una determinata struttura convenzionale⁷.

⁵ Cfr. Pierangela DIADORI, *Teoria e tecnica della traduzione*, Milano, Mondadori Education, 2012.

⁶ Ivi, p. 240.

⁷ Federica SCARPA, *La traduzione specializzata*, Milano, Hoepli, 2008, p. 37-40.

Conclude la Diadori che “il testo settoriale è dunque caratterizzato da una doppia valenza: formale (individuata da precise caratteristiche lessicali, morfologiche e sintattiche) e comunicativa (al di là della struttura sintattica e lessicale, che fa riferimento a realtà concrete e oggettive del contesto a cui il testo appartiene)”⁸.

La traduzione settoriale rappresenta oggi la maggior parte di tutte le traduzioni effettuate su scala mondiale poiché a tale attività è interessato tutto il mondo economico e finanziario, nonché quello delle organizzazioni internazionali. Scrive Scarpa che per quanto riguarda la tipologia dei documenti nel 2006 in Europa ben il 99% dei testi tradotti erano eminentemente informativi, e in particolare provenienti dall'ambito tecnico, commerciale, giuridico, medico, amministrativo e scientifico, e soltanto l'1% era costituito dalla cosiddetta traduzione editoriale, spesso anch'essa di carattere specialistico – guide turistiche, libri di cucina, enciclopedie, libri di testo scolastici, biografie, ecc.⁹. Per quel che riguarda il settore delle organizzazioni internazionali, ricordiamo che proprio le prime traduzioni sono ascrivibili alle relazioni politico-diplomatiche, ai commerci, alle trattative d'affari. Mounin sostiene che “la traduzione tecnica e cioè (per esclusione) tutto quello che non è traduzione letteraria (poetica, teatrale, cinematografica) è la più vecchia del mondo”¹⁰.

La traduzione settoriale o specializzata può essere definita come “la comunicazione interlinguistica mediata di documenti redatti nelle lingue speciali, avente come obiettivo di gran lunga prioritario la comunicazione di informazioni tecnico-scientifiche che è ormai diventato indispensabile per il funzionamento della società moderna”¹¹. Il traduttore specializzato si pone come obiettivo primario non la “fedeltà” alla forma testuale del testo originale, ma la riproduzione integrale delle informazioni dell'originale e il loro adeguamento alle norme e convenzioni redazionali della lingua/cultura di arrivo. Infatti nella traduzione specializzata l'accettabilità è legata all'accuratezza e trasparenza del testo di arrivo, cioè alla sua aderenza alle norme e convenzioni intertestuali della scrittura specializzata nella cultura d'arrivo. Mentre nel caso della traduzione letteraria si ha un approccio di tipo “straniante”, cioè il lettore ha a disposizione un testo tradotto nel quale le differenze tra la lingua/cultura di partenza e quella di arrivo sono mantenute perché ciò che conta è il testo, nel caso della traduzione specializzata si ha un approccio “familiarizzante”, dove la lingua/cultura di partenza viene resa familiare al lettore d'arrivo, perché il testo è visto soprattutto come un mezzo per trasmettere informazioni¹². Concludiamo questo breve confronto tra la

⁸ Pierangela DIADORI, *op. cit.*, p. 242.

⁹ Federica SCARPA, *op. cit.*, p. 75.

¹⁰ Georges MOUNIN, *Teoria e storia della traduzione*, Torino, Einaudi, 1965, p. 167.

¹¹ Federica SCARPA, *op. cit.*, p. 75.

¹² Ivi, p. 85.

traduzione letteraria e specializzata sostenendo, con Scarpa, che quella sorta di ancillarità che ha sempre accompagnato la seconda nei confronti della prima non ha ragione di esistere: chi traduce bene un testo letterario non è detto che sappia fare altrettanto con un testo specialistico. “Se è vero che il testo letterario può presentare difficoltà traduttive a causa sia dell’uso idiosincratico e creativo dello strumento linguistico da parte dell’autore sia dell’assenza di un’intenzionalità comunicativa predominante, altrettante difficoltà può presentare anche il testo specialistico per il traduttore che non conosca la terminologia, le norme e le convenzioni sintattiche e stilistiche che caratterizzano il genere testuale e il settore disciplinare del testo da tradurre”¹³.

Abbiamo accennato all’importanza della terminologia nella traduzione settoriale. Il termine “terminologia” può essere utilizzato in tre accezioni diverse:

- può indicare le procedure e i metodi usati per la raccolta, la descrizione e la presentazione dei termini in una o più lingue (terminologia come attività);
- può designare la riflessione teorica, ossia l’insieme dei principi, delle argomentazioni e delle conclusioni necessari per spiegare le relazioni tra i concetti e i termini (terminologia come disciplina);
- può riferirsi all’insieme dei termini di un settore specialistico (per esempio, la terminologia medica, giuridica, economica, informatica ecc.¹⁴

Nelle prime due accezioni la terminologia presenta molti punti in contatto con la lessicologia e un’applicazione pratica, la terminografia, che consiste nella “connessa attività professionale il cui obiettivo pratico è la creazione di un sistema di riferimento avente come destinatari gli esperti di un determinato settore specialistico”¹⁵. La terminologia è una disciplina relativamente recente, per cui persistono incertezze terminologiche quali quelle relative alla molteplicità di significati della stessa parola “terminologia”, parola che verrà usata anche da chi scrive per indicare le attività e le problematiche legate a tale concetto.

Intendiamo con queste righe riassuntive sulla terminologia ricordare che “secondo un’aspettativa ingenua, uno dei principali problemi della traduzione consisterebbe nel reperimento della terminologia specialistica corretta. Non è difficile intravedere al fondo di questa preoccupazione una concezione del lessico delle lingue come nomenclature (...) Di fatto la lingua non è una nomenclatura, perché essa ritaglia sem-

¹³ Ivi, p. 86.

¹⁴ Marella MAGRIS, Maria Teresa MUSACCHIO, Lorenza REGA, Federica SCARPA (a cura di), *Manuale di terminologia: aspetti teorici, metodologici e applicativi*, Milano, Hoepli, 2002, introduzione.

¹⁵ Ibidem.

pre culturalmente il mondo del reale (...) è un'organizzazione cognitiva determinata"¹⁶. Fatta questa importante premessa, possiamo dire che la terminologia specialistica si è costituita in seguito alla specializzazione del lavoro e delle funzioni e che il suo evolversi è determinato dalla trasmissione del sapere. Tale trasmissione nella nostra società è basato su istruzioni linguistiche, mentre il sapere è codificato soprattutto in forma scritta. Infatti è proprio in società come la nostra che la terminologia specialistica ha rilevanza, mentre la specificità è in definitiva un sistema per garantire la comprensione univoca nella comunicazione a distanza, dunque non ostensiva (la dimensione ostensiva viene privilegiata nelle società, ad es. tradizionali, in cui la trasmissione del sapere avviene largamente per partecipazione diretta)¹⁷.

La terminologia presenta due funzioni che sono quella rappresentativa e quella comunicativa. Nella sua funzione rappresentativa "la terminologia è statica, in quanto mira a rappresentare i concetti specialistici attribuendo loro una denominazione univoca simbolica sulla falsariga delle lingue artificiali, e tende a essere caratterizzata da un'essenza di connotazioni positive o negative e da una neutralità che risultano dall'atteggiamento di distacco di scienziati e tecnici nei confronti della materia esposta"¹⁸. Nella sua funzione comunicativa, invece, "la terminologia mira a trasferire i concetti specialistici nella comunicazione sia diretta (tra specialisti) che indiretta (tramite consulenti linguistici, comunicatori tecnici, traduttori ecc.) e riflette la variazione funzionale tipica delle lingue naturali"¹⁹. Nella terminologia delle lingue speciali esiste dunque una continua tensione tra una tendenza statica alla rappresentazione e una tendenza dinamica alla comunicazione. Tale dinamicità è dovuta a variazioni di tipo sociofunzionale, cioè temporale (due o più termini concorrenti si usano per un certo periodo, poi quello più vecchio scompare), commerciale (termini introdotti dalle aziende per differenziare il proprio prodotto) e grafico (varianti ortografiche, l'uso del trattino, l'uso della preposizione, varianti geografiche, ecc.), nonché a fattori legati al principio dell'economia linguistica che porta inevitabilmente alla condensazione, che deriva dalla continua crescita del sapere e dalla conseguente necessità di comunicare un altro grado di informazione nel minor tempo possibile²⁰.

"In definitiva la capacità di comunicare lo stesso contenuto in modo diverso a seconda dei destinatari determina anche il frequente ricorso ai processi di metaforizzazione nei testi specialistici, soprattutto (ma non esclusivamente) al livello didattico,

¹⁶ Franco CREVATIN, "Terminologia, traduzione, cultura", in Marella MAGRIS, Maria Teresa MUSACCHIO, Lorenza REGA, Federica SCARPA (a cura di), *op. cit.*, p. 2.

¹⁷ Ivi, p. 1-7.

¹⁸ Federica SCARPA, "Terminologia e lingue speciali", in Marella MAGRIS, Maria Teresa MUSACCHIO, Lorenza REGA, Federica SCARPA (a cura di), *op. cit.*, p. 29.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Ivi, p. 35.

una tendenza che può essere fatta rientrare in una più generale 'nuova immagine della scienza' dell'età postmoderna che rifiuta la supposta astrazione, oggettività e immutabilità della scienza e cerca di tener conto anche della ricchezza e individualità della realtà che ci circonda"²¹. Si sottolinea ancora che ciò che rende possibile la comunicazione in contesti di uso ristretti è la base sociale della terminologia, ovvero il suo aspetto convenzionale. Sta proprio qui l'importanza di usare e studiare un termine nel complesso delle unità linguistiche con cui entra più frequentemente in associazione. Queste considerazioni rientrano "in un approccio al linguaggio di tipo cognitivo, che assegna un ruolo centrale al soggetto concettualizzatore, il quale attribuisce un significato ai concetti linguistici attraverso processi cognitivi generali e modelli culturali della conoscenza"²².

A concludere questa breve carrellata di considerazioni sulla terminologia si propone una riflessione sulla definizione della parola "termine", a partire da quella pragmatica di Ahmad *et al.*:

Un termine è un'etichetta – generalmente di natura lessicale – nella lingua speciale di un determinato settore, che designa un determinato concetto noto in quel settore, e che probabilmente a livello semantico è meno dipendente dal contesto di una parola della lingua comune²³.

Sta di fatto che il termine è una parola e non può essere considerato estraneo al lessico generale e a una descrizione che prescinda da quella di qualsiasi altra parola. Per semplificare si può dire che i termini sono parole che spesso non vengono registrate dai vocabolari generali perché si tratta di neologismi o risemantizzazioni molto recenti, parole di uso molto ristretto, parole che si considerano a rapida obsolescenza, sintagmi di vario tipo che non possono essere lessicalizzati²⁴. Risulta utile alla comprensione della parola ricordare che etimologicamente deriva dal latino *terminus*, che significa confine, limite.

Il processo di terminologizzazione è costituito dall'impiego rigoroso di una sola denominazione per un unico referente e si rende necessario quando la comunicazione deve essere rapida ed efficiente. La comunicazione specialistica deve rispondere al principio del cosiddetto "mini-max", in base al quale si deve fornire il massimo d'informazione impiegando il minor numero di parole possibile. Deve inoltre avvalersi di parole dal significato univoco, di termini per l'appunto. "In altre parole l'efficienza

²¹ Ivi, p. 41.

²² Ibidem.

²³ Lorenza REGA, "Il termine in un'ottica terminologica plurilingue", in Marella MAGRIS, Maria Teresa MUSACCHIO, Lorenza REGA, Federica SCARPA (a cura di), *op. cit.*, p. 52.

²⁴ Ibidem.

e la rapidità della comunicazione specialistica dipendono in forte misura dalla circostanza che a un significante (denominazione-designazione) si associa solo e soltanto lo schema mentale ben preciso (significato) di un referente (oggetto materiale o immateriale) dai contorni netti”²⁵. Naturalmente si dà per scontata una convenzionalità nell'intendersi, senza la quale non vi sarebbe neppure comunicazione. Tale questione risulta più complessa nella terminografia plurilingue, dunque nel nostro caso, perché spesso ci si scontra con la difficoltà di armonizzare realtà culturali diverse.

3. L'Educazione civica

Prima di passare alla parte empirica del nostro lavoro, cioè al glossario riguardante l'insegnamento di Educazione civica, vogliamo dedicare alcune righe all'insegnamento stesso.

Nella Repubblica di Croazia, in ambito scolastico, si è iniziato a parlare di *Educazione civica* (= EC), ovvero *Gradanski odgoj i obrazovanje* (= GOO), a partire dal 1999 quando, in riferimento al curriculum di base “Programma nazionale di formazione e istruzione ai diritti umani e alla cittadinanza democratica”²⁶, l'Agenzia per l'educazione e l'istruzione ha stabilito conoscenze, competenze e capacità del programma trasversale “Educazione ai diritti umani e alla cittadinanza democratica”. Gli obiettivi del curriculum potevano essere attuati tramite un approccio interdisciplinare, come materia distinta facoltativa, attività extracurricolare – progetti, attività all'interno della comunità – o applicati sistematicamente a tutto il curriculum scolastico. Si è trattato in sostanza di progetti e moduli rivolti ad alunni e studenti nell'istruzione di base e secondaria superiore con una forte componente di partecipazione locale, soprattutto di collaborazioni con i rappresentanti delle autorità locali e altre parti coinvolte a livello locale come esperti in diversi ambiti e ONG²⁷. In questo documento erano state gettate le basi dell'insegnamento di Educazione civica, introdotto nella scuola croata

²⁵ Ivi, p. 50.

²⁶ AZOO - Agencija za odgoj i obrazovanje [Agenzia per l'educazione e l'istruzione], *Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava i za demokratsko građanstvo* [Programma nazionale di educazione e istruzione ai diritti umani e alla cittadinanza democratica], Zagabria, 2010, internet: <http://www.azoo.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=1398:nacionalni-program-odgoja-i-obrazovanja-za-ljudska-prava-i-demokratsko-graanstvo> p. 29 e 160 (consultato il 13 agosto 2015).

²⁷ Cfr. Erica CIMÒ (a cura di), *L'educazione alla cittadinanza in Europa*, Firenze, INDIRE, 2013, internet: <http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Quaderno_28_cittadinanza.pdf> (consultato il 13 agosto 2015). Risulta interessante notare che in questo documento l'AZOO - Agencija za odgoj i obrazovanje Republike Hrvatske è definita in italiano “Agenzia croata per la formazione e l'educazione degli insegnanti”, diversamente da come solitamente essa viene definita in lingua italiana in Croazia e cioè “Agenzia per l'educazione e l'istruzione della Repubblica di Croazia”.

quale materia interdisciplinare e infracurricolare obbligatoria a partire dall'anno scolastico 2014/15. Così facendo la Croazia ha recepito a pieno titolo le linee guida europee in materia d'istruzione e formazione, dopo essersi accostata alle stesse anche prima della sua entrata nell'Unione Europea (1 luglio 2013). Accenni alle indicazioni dell'Unione Europea si hanno, infatti, subito dopo l'approvazione delle strategia di Lisbona nell'anno 2000, strategia che riconosce il ruolo determinante svolto dall'istruzione quale parte integrante delle politiche economiche e sociali. Riferimenti più concreti si hanno negli anni successivi e si consideri ad es. il Curricolo nazionale per l'educazione e l'istruzione prescolare e per l'istruzione obbligatoria di base e media superiore²⁸, redatto nel 2010 dal Ministero dell'istruzione della Croazia, nelle cui pagine iniziali si ribadisce che esso è steso sulla base del Quadro europeo di riferimento delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, allegato alla "Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)"²⁹.

Le indicazioni europee in materia d'istruzione ed educazione recepite dalla Croazia sono essenzialmente orientate ad un tipo di istruzione e formazione dei giovani finalizzata allo sviluppo di competenze chiave che li prepari alla vita adulta e lavorativa e costituiscano la base per ulteriori occasioni di apprendimento³⁰. Per il sistema scolastico croato si tratta di un'assoluta novità trattandosi di un approccio che porta verso la didattica delle competenze e abbandona il vecchio modello in cui erano i contenuti e i programmi ad essere privilegiati. La didattica delle competenze è la strada maestra per organizzare una formazione che non fornisca solo conoscenze e abilità, ma che riesca ad incidere sulla cultura, sugli atteggiamenti e sui comportamenti e quindi diventi patrimonio permanente della persona. Nella nuova didattica l'accento viene posto su *chi* apprende e su *come* avviene il processo di acquisizione delle competenze. Viene adottata una pianificazione trasversale e interdisciplinare dei contenuti

²⁸ AZOO, *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (NOK)* - "Kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja [Curricolo nazionale per l'educazione e l'istruzione prescolare e per l'istruzione obbligatoria di base e media superiore - Curricolo di Educazione civica], Zagabria, agosto 2012, internet: <http://www.azoo.hr/images/Kurikulum_gradanskog_odgoja_i_obrazovanja.pdf> (consultato il 5 maggio 2015).

²⁹ La Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente [Gazzetta ufficiale, L 394/10 del 30.12.2006] è disponibile al sito: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=CELEX%3A32006H0962>> (consultato l'8 dicembre 2015). Nel testo le citazioni relative a questa e ad altre raccomandazioni europee non riportano i numeri di pagina in quanto essi non risultano nel documento consultato online.

³⁰ Cfr. inoltre Giorgio ALLULLI, *Politiche europee della formazione e delle risorse umane. Dalla strategia di Lisbona a Europa 2020*, Roma, 2010, internet: <<http://www.sociologia.uniroma1.it/users/allulli/da%20lisbona%20a%20europa%202020.pdf>> (consultato il 5 maggio 2015).

di apprendimento e risulta essenziale certificare gli esiti di apprendimento. La certificazione delle competenze in possesso dei cittadini europei al termine dei percorsi di istruzione formale (percorsi che forniscano un titolo o una qualifica) e quelle conseguite mediante i percorsi non formali e informali lungo tutto l'arco della vita è definita dal Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli (EQF – European Qualification Framework) secondo la “Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (2008/C 111/01)”³¹. Il modello EQF prevede la descrizione delle competenze in otto livelli di padronanza che descrivono conoscenze/abilità acquisite da chi apprende, indipendentemente dal sistema che le certifica.

Le competenze chiave per l'apprendimento permanente, dette anche di cittadinanza, definite dalla Raccomandazione europea 2006/962/CE come “una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto” e “quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione” sono: comunicazione nella madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e competenze di base di scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare a imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità e consapevolezza ed espressione culturale.

Tra queste otto competenze chiave troviamo “le competenze sociali e civiche”, una competenza non a caso espressa al plurale, che viene così definita:

Queste includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica³².

A questa definizione nella stessa Raccomandazione segue un approfondimento sulle conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza, base della pro-

³¹ La Raccomandazione 2008/C 111/01 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 23 aprile 2008, sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente [Gazzetta ufficiale, C 111/1 del 6.5.2008] è disponibile al sito:

< [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)&from=IT](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506(01)&from=IT) > (consultato l'8 dicembre 2015).

³² Vd. Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006, cit.

grammazione disciplinare dell'insegnamento di Educazione civica in ogni Stato membro e dunque anche in Croazia:

A. La competenza sociale è collegata al benessere personale e sociale che richiede la consapevolezza di ciò che gli individui devono fare per conseguire una salute fisica e mentale ottimali, intese anche quali risorse per se stessi, per la propria famiglia e per l'ambiente sociale immediato di appartenenza e la conoscenza del modo in cui uno stile di vita sano vi può contribuire. Per un'efficace partecipazione sociale e interpersonale è essenziale comprendere i codici di comportamento e le maniere generalmente accettati in diversi ambienti e società (ad esempio sul lavoro). È altresì importante conoscere i concetti di base riguardanti gli individui, i gruppi, le organizzazioni del lavoro, la parità e la non discriminazione tra i sessi, la società e la cultura. È essenziale inoltre comprendere le dimensioni multiculturali e socioeconomiche delle società europee e il modo in cui l'identità culturale nazionale interagisce con l'identità europea.

La base comune di questa competenza comprende la capacità di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, di mostrare tolleranza, di esprimere e di comprendere diversi punti di vista, di negoziare con la capacità di creare fiducia e di essere in consonanza con gli altri. Le persone dovrebbero essere in grado di venire a capo di stress e frustrazioni e di esprimere questi ultimi in modo costruttivo e dovrebbero anche distinguere tra la sfera personale e quella professionale.

La competenza si basa sull'attitudine alla collaborazione, l'assertività e l'integrità. Le persone dovrebbero provare interesse per lo sviluppo socioeconomico e la comunicazione interculturale, e dovrebbero apprezzare la diversità e rispettare gli altri ed essere pronte a superare i pregiudizi e a cercare compromessi.

B. La competenza civica si basa sulla conoscenza dei concetti di democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili, anche nella forma in cui essi sono formulati nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea e nelle dichiarazioni internazionali e nella forma in cui sono applicati da diverse istituzioni a livello locale, regionale, nazionale, europeo e internazionale. Essa comprende la conoscenza delle vicende contemporanee nonché dei principali eventi e tendenze nella storia nazionale, europea e mondiale. Si dovrebbe inoltre sviluppare la consapevolezza degli obiettivi, dei valori e delle politiche dei movimenti sociali e politici. È altresì essenziale la conoscenza dell'integrazione europea, nonché delle strutture, dei principali obiettivi e dei valori dell'UE, come pure una consapevolezza delle diversità e delle identità culturali in Europa.

Le abilità in materia di competenza civica riguardano la capacità di impegnarsi in modo efficace con gli altri nella sfera pubblica nonché di mostrare solidarietà e interesse per risolvere i problemi che riguardano la collettività locale e la comunità allargata. Ciò comporta una riflessione critica e creativa e la partecipazione costruttiva alle attività della collettività o del vicinato, come anche la presa di decisioni a tutti i livelli, da quello locale a quello nazionale ed europeo, in particolare mediante il voto.

Il pieno rispetto dei diritti umani, tra cui anche quello dell'uguaglianza quale base per la democrazia, la consapevolezza e la comprensione delle differenze tra sistemi di valori di diversi gruppi religiosi o etnici pongono le basi per un atteggiamento positivo. Ciò significa manifestare sia un senso di appartenenza al luogo in cui si vive, al proprio paese, all'UE e all'Europa in generale e al mondo, sia la disponibilità a partecipare al processo decisionale democratico a tutti i livelli. Vi rientra anche il fatto di dimostrare senso di responsabilità, nonché comprensione e rispetto per i valori condivisi, necessari ad assicurare la coesione della comunità, come il rispetto dei principi democratici. La partecipazione costruttiva comporta anche attività civili, il sostegno alla diversità sociale, alla coesione e allo sviluppo sostenibile e una disponibilità a rispettare i valori e la sfera privata degli altri³³.

In tutti i paesi dell'Unione Europea le linee guida citate nel precedente capitolo rappresentano la base sulla quale costruire il curriculum scolastico, le programmazioni disciplinari e in particolare la programmazione dell'insegnamento definito in Croazia Educazione civica. Dopo quasi un ventennio di studi e sperimentazioni, in Croazia tale insegnamento è stato introdotto a partire dall'anno scolastico 2014/2015 in tutte le scuole elementari e medie superiori; esso ha carattere interdisciplinare per un monte ore di 35 annuali. Nell'estate del 2014 era stata avanzata la proposta di rendere tale materia a sé stante e obbligatoria per le VI, VII e VIII classi della scuola elementare e la I e II della scuola media superiore, ma subito dopo, cambiata la dirigenza del Ministero dell'istruzione, la decisione è stata accantonata. Ad oggi quindi l'insegnamento è obbligatorio, di tipo interdisciplinare, il che significa che ogni insegnante e docente si fa carico di insegnare una parte nell'ambito del proprio programma. Il documento basilare dal quale scaturisce ogni programmazione in materia, pubblicato sul sito dell'AZOO il 29 agosto 2014, è il seguente: "*Plan integriranja Programa međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja u postojeće predmete i izvanučioničke aktivnosti*"³⁴ (ital.: "*Piano d'integrazione del Programma interdisciplinare e infracurricolare dell'insegnamento di Educazione civica nei programmi delle materie esistenti e nelle attività didattiche integrative*"). Nel Programma si legge che nelle classi inferiori (I, II, III e IV classe) della scuola elementare le 35 ore obbligatorie sono così suddivise: 15 ore si realizzano in modo interdisciplinare e interessano le materie Lingua croata, Educazione artistica, Educazione musicale, lingue straniere, Matematica, Natura e società, Cultura fisica e sanitaria e Religione; 10 ore sono comprese nell'Ora del capoclasse e le rimanenti 10 sono ore

³³ Ibidem.

³⁴ Il documento è disponibile sul sito: <http://www.azoo.hr/images/strucni2014/Graanski_odgoj-program-2014_08_104_2019.pdf> (consultato il 13 agosto 2015).

di attività extrascolastica da svolgersi in collaborazione con le istituzioni locali. Per quel che riguarda le classi superiori delle scuole elementari (V, VI, VII e VIII classe) le 35 ore annuali sono invece così suddivise: 20 sono quelle interdisciplinari e le materie interessate sono Lingua croata, lingue straniere, Matematica, Informatica, Cultura tecnica, Natura, Biologia, Chimica, Fisica, Storia, Geografia, Religione, Cultura artistica, Cultura musicale, Cultura fisica e sanitaria; 5 ore riguardano temi già previsti dall'insegnamento Ora del capoclasse e 10 ore sono attività extrascolastiche come nelle classi inferiori. Nelle scuole medie superiori si ripete la programmazione delle classi superiori della scuola elementare secondo il modello 20/5/10 e ad essere coinvolte sono tutte le materie a seconda dell'indirizzo.

Fanno eccezione trentaquattro scuole della Repubblica di Croazia che, sempre a partire dall'a.s. 2014/2015, hanno accettato una sperimentazione e introdotto l'Educazione civica come materia facoltativa nella classe VIII, sempre secondo un orario di 35 ore annuali.

Per quel che riguarda le scuole in lingua italiana della Repubblica di Croazia, esse seguono il programma ministeriale, con la sola differenza della Lingua italiana che ovviamente non è considerata lingua straniera, ma lingua materna. I riferimenti che seguiranno relativi al Programma operativo di Educazione civica o Educazione alla cittadinanza delle scuole italiane saranno desunti dalla documentazione delle seguenti scuole: Scuola elementare (= SE) "Giuseppina Martinuzzi" di Pola, Scuola elementare italiana (= SEI) "Bernardo Benussi" di Rovigno, Scuola elementare "Belvedere" di Fiume e Scuola media superiore italiana (= SMSI) "Leonardo da Vinci" di Buie³⁵.

Per ciò che concerne i temi trattati dalla disciplina in questione prendiamo in considerazione il "Piano e programma operativo di Educazione alla cittadinanza" della SEI "Bernardo Benussi" di Rovigno, documento redatto a Rovigno il 27 novembre 2014. Innanzitutto facciamo notare la definizione dell'insegnamento stesso, *Educazione alla cittadinanza (EAC)*, che a Rovigno si differenzia da quella più usuale e diffusa nelle scuole italiane in Croazia e cioè *Educazione civica (EC)*. Essa si rifà alla denominazione in uso nelle scuole della Repubblica Italiana, *Cittadinanza e Costituzione*, introdotta dopo aver abbandonato la denominazione *Educazione civica* legata al passato e alla scuola pre-europea, pre-internazionale e pre-interculturale. Si legge in un documento riassuntivo a cura dell'EACEA (Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura) che "l'educazione alla cittadinanza si riferisce agli aspetti

³⁵ Si ringraziano i rispettivi Dirigenti scolastici proff. Susanna Cerlon, Gianfranca Šuran, Denis Stefan e Irena Penko per la disponibilità e la collaborazione nel fornire il materiale necessario allo studio della programmazione di Educazione civica o Educazione alla cittadinanza nelle scuole italiane dell'Istria e di Fiume.

dell'educazione scolastica che preparano gli studenti a diventare cittadini attivi assicurando loro le conoscenze, competenze e capacità necessarie per contribuire allo sviluppo del benessere della società nella quale vivono. La definizione comprende non solo l'insegnamento e l'apprendimento in classe ma anche le esperienze pratiche acquisite attraverso la vita scolastica e le attività della comunità"³⁶. Sono proprio questi gli aspetti che hanno portato la scuola di Rovigno alla scelta della denominazione che privilegia il sostantivo "cittadinanza" rispetto all'aggettivo "civica", con uno sguardo alla cittadinanza europea, piuttosto che all'appartenenza nazionale, concetto oggi ormai superato ed estraneo ai giovani, principali fruitori del modello formativo che stiamo analizzando.

Nel "Piano e programma operativo di Educazione alla cittadinanza (I-VIII cl.)" della scuola elementare italiana di Rovigno troviamo elencati i campi dell'educazione interessati dall'insegnamento stesso. Si tratta di un insegnamento che comprende l'educazione ambientale, l'educazione alla legalità, il valore del rispetto delle regole, le basi dell'educazione stradale e dell'educazione alla salute, i principi di una corretta competizione sportiva, i valori della cooperazione e del volontariato. Le finalità generali sono: conoscere per esperienza, costruire il senso di responsabilità e conoscere l'importanza dei valori sanciti dalla Costituzione. Nella scuola elementare si pongono le basi per l'esercizio della cittadinanza attiva attraverso una didattica che, finalizzata all'acquisizione di competenze di "cittadino", presuppone il coinvolgimento degli alunni in attività operative. Notiamo alcune unità didattiche finalizzate alla conoscenza delle istituzioni della Comunità nazionale italiana e alla cura dell'identità della cittadinanza croata e dell'appartenenza alla minoranza italiana.

I contenuti trattati e le competenze perseguite oggi nell'insegnamento di EC non rappresentano comunque una novità nella regione in analisi, avendo la scuola del passato, a partire dal secondo dopoguerra, considerato aspetti simili nell'ottica dell'organizzazione statale socialista jugoslava.

Per quel che riguarda il territorio istro-quarnerino e in particolare le scuole italiane di tale regione, attraverso l'analisi di alcuni articoli de *La Voce del Popolo* dei primi anni Cinquanta del secolo scorso è possibile delineare i primi passi dell'insegnamento che si avvicina a ciò che noi oggi definiamo Educazione civica. Risulta interessante notare anche il tono che si vuole dare a tale "nuovo" insegnamento, naturalmente in accordo con il sistema politico adottato dalla Jugoslavia, cioè l'autogestione socialista. Nell'articolo "Nuove materie nelle nostre scuole", scritto a

³⁶ EACEA – Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (P9 Eurydice e Sostegno alle politiche), *L'educazione alla cittadinanza in Europa*, Bruxelles, 2012, direzione scientifica Arlette Delhaxhe, internet: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/139IT.pdf > (consultato il 19 agosto 2013).

Belgrado, si informa che in tutte le classi delle scuole elementari e medie della Jugoslavia verrà introdotta l'“Educazione morale” quale nuova materia d'insegnamento; accanto a questa o in sostituzione di essa nelle classi VIII della scuola dell'obbligo e nella classe IV della scuola media verrà introdotto l'insegnamento “Fondamenta dell'ordinamento statale e sociale della RFPJ” (Repubblica federativa popolare di Jugoslavia). Si dice inoltre che l'educazione morale non è una novità nel sistema scolastico, in quanto attraverso l'insegnamento delle lingue, della storia, della geografia e di altre materie “sono stati anche finora costantemente segnalati agli alunni i concetti di sincerità, cameratismo, amore per la patria, rapporto verso il lavoro”, ma ciò non sembra sufficiente alla preparazione delle nuove generazioni per “l'edificazione del nuovo sistema socialista”; infatti, si impone la “necessità di una più sistematica educazione morale dei giovani delle scuole”. Nella scuola elementare le lezioni di educazione morale si impartirebbero uno o due volte la settimana; gli alunni acquisterebbero “abitudini nel campo dell'igiene personale, dell'obbedienza, dell'amore alla verità, della condotta in seno alla famiglia, imparerebbero ad amare la scuola, i genitori, la patria, a rispettare i vecchi ed essere pervasi da spirito di cameratismo”. Nelle scuole medie l'ora di educazione morale sarebbe l'ora del capoclasse: “il capoclasse terrebbe a tale riguardo conto della realizzazione del programma del Consiglio per la scienza e la cultura del Governo federale e dell'istruzione che verrà elaborata dai consigli repubblicani”. Nella IV classe le nozioni di educazione morale verrebbero acquisite attraverso la materia “Fondamenta dell'ordinamento statale e sociale della RFPJ”³⁷.

Successivamente, nell'articolo “L'educazione morale nuova materia d'insegnamento” si sottolinea il fatto che il Consiglio per la scienza e la cultura del Governo federale ha concluso che l'insegnamento Educazione morale sarà a sé stante e che verrà introdotto dalla terza elementare fino alla conclusione della scuola media. Per indicare la nuova materia viene usata nell'articolo anche l'espressione “Educazione sociale e morale” e di essa si aggiunge che “si baserà sull'insegnamento dei principi sociali e morali su cui si basa e si sviluppa la nostra comunità”³⁸.

A due anni dall'introduzione nella scuola del nuovo insegnamento si esprimono le prime critiche allo stesso come ad es. il suo carattere prettamente teorico, dal quale scaturisce la necessità di collegarlo maggiormente alla realtà sociale in modo che quest'ultima non resti divisa dalla vita dei giovani³⁹. Un esempio di superamento di tali problematiche giunge dal Ginnasio di Rovigno il cui Consiglio scolastico è riuscito

³⁷ “Nuove materie nelle nostre scuole”, in *La Voce del Popolo*, Fiume, 31 agosto 1952, p. 3.

³⁸ “L'educazione morale nuova materia d'insegnamento”, in *La Voce del Popolo*, Fiume, 17 settembre 1952, p. 3.

³⁹ Vd. l'articolo “Necessaria o no l'ora di Educazione morale”, in *La Voce del Popolo*, Fiume, 29 settembre 1954, p. 3.

a “rendere produttore e interessante l’ora di educazione morale” dando una svolta alle “lezioni svolte formalisticamente” durante le quali “l’insegnante parlava, talvolta senza il calore della convinzione, mancandogli l’esempio vivo”. Siccome “attraverso queste lezioni si deve cercare di legare la scuola alla vita” sono state attuate le seguenti attività: visita alla cooperativa agricola “Pino Budicin”, visita al presidente del Comitato comunale cittadino, alla Fabbrica Tabacchi, alla Direzione delle Bauxiti istriane, mentre altre sono in programma, sempre finalizzate “a portare un alito di vita vissuta nella lezione”. Interessante la conclusione dell’articolo nel quale si dice che svolgendo le lezioni in tal modo, anche di pomeriggio o la domenica, si ottiene un risultato diverso ovvero “si interessano gli insegnanti di educazione morale a prendere più stretti contatti con la vita e i problemi sociali”. L’insegnante infatti “non potrà parlare della nostra democrazia agli studenti, portare loro esempi pratici, se egli stesso non è un’attiva persona politica”⁴⁰.

Senza pretese di esaustività in materia di storia dell’EC, abbiamo voluto dare un saggio di quelle che sono state le prime convinzioni sulle quali lo stesso insegnamento si è basato nel decennio successivo alla seconda guerra mondiale quando la scuola, come l’intera società, era chiamata ad adeguarsi alla nuova prospettiva politica e istituzionale. Nel corso degli anni l’insegnamento ha mantenuto la denominazione di Educazione sociale e morale e alla fine degli anni Ottanta nelle scuole in lingua italiana è una materia a sé stante solo in classe VIII; dalla I alla VII i contenuti di educazione morale e sociale sono inclusi nell’ambito delle altre materie d’insegnamento e nell’ambito della comunità di classe. I contenuti della classe VII riguardano la scelta della professione, l’impiego e il proseguimento degli studi e lo sviluppo poliedrico dell’uomo e della sua personalità; in classe VIII si trattano temi riguardanti la comunità socialista autogestita, la comprensione fra popoli e nazionalità, l’impegno per la pace, le contraddizioni del mondo contemporaneo⁴¹.

Rappresentando l’Italia e le sue istituzioni un punto di riferimento per la Comunità nazionale italiana, risulta utile considerare anche un po’ di storia e la situazione attuale dell’EC nelle scuole d’Italia. L’*Educazione civica* era stata introdotta nel 1958 dal ministro Aldo Moro in forma integrata con la storia; fu una materia di studio, ma senza voto e con orario minimo, due ore al mese, non soggetta a verifica. L’EC “vivacchiò” in questa forma per molti anni, dimostrando in certo senso la sua inutilità e condividendo la sorte con tutte le attività che Parlamenti e Governi vennero introducendo nella scuola, negli anni ’80 e ’90, talora per una sola breve stagione, in

⁴⁰ “Educazione morale nel Ginnasio di Rovigno”, *La Voce del Popolo*, Fiume, 4 gennaio 1955, p. 3.

⁴¹ Luciano MONICA, *La scuola italiana in Jugoslavia: storia, attualità e prospettive*, Trieste-Rovigno, Centro di ricerche storiche, 1991 (Etnia, vol. II), p. 151.

risposta ad altrettante emergenze sociali, nella forma di “educazioni” (alla salute, alla sessualità, allo sviluppo, alla legalità...). Si ebbe una svolta con il ministro Moratti che introdusse nel 2004 l’*Educazione alla convivenza civile* con sei ambiti di interesse (educazione alla cittadinanza, stradale, ambientale, alla salute, alimentare e all’affettività). Si trattava sempre di un’attività didattica integrata con altri insegnamenti, cioè organizzata in forma transdisciplinare, senza un orario distinto; tutti i docenti delle varie discipline dovevano farsi carico di insegnare una parte nell’ambito dei rispettivi programmi. La disciplina era “caratterizzata da un percorso educativo che, partendo dalla scuola dell’infanzia e passando per il primo e per il secondo ciclo d’istruzione, doveva realizzare quel profilo educativo culturale e professionale che descrive un cittadino lavoratore partecipante attivo «all’organizzazione politica, economica e sociale del Paese» (art. 3, co 2, *Cost.*)”⁴².

Questa scelta venne abbandonata dal ministro Gelmini, che per la prima volta istituì, a partire dall’a.s. 2008/2009, una disciplina completamente autonoma e di “pari dignità” con le altre: *Cittadinanza e Costituzione*. Intesa come insegnamento del rispetto e della tolleranza, delle regole basilari della convivenza civile nel quadro delle regole della Carta costituzionale, essa si insegna ancor oggi con un orario di un’ora a settimana, pari a 33 ore annuali, non aggiunte ma ricavate dall’orario in vigore delle aree storico-geografica e storico-sociale rispettivamente nel primo e nel secondo ciclo; la valutazione è autonoma e specifica. Questo tipo di insegnamento però non avrà vita lunga perché entro il 2020 dovrebbe entrare in tutte le scuole la materia *Educazione civica europea*. Dall’a.s. 2015/2016 il progetto pilota consentirà di elaborare i moduli didattici per gli insegnanti delle scuole primarie, secondarie e secondarie superiori, mentre in una seconda fase, e comunque entro il 2020, i docenti italiani che oggi insegnano Cittadinanza e Costituzione (234.000) potranno acquisire gli strumenti per offrire ai loro alunni, all’interno dello stesso insegnamento, un modulo didattico dedicato all’Unione Europea. L’appartenenza all’Unione Europea riguarda ormai gran parte dei diritti e dei doveri del cittadino e rappresenta una dimensione imprescindibile della cittadinanza⁴³.

⁴² Giusy DE LUCA, *Dall’educazione civica all’insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione”*, Messina, 2010, (Quaderni di Intercultura), internet: <<http://cab.unime.it/journals/index.php/qdi/article/view/521>> (consultato il 14 settembre 2015).

⁴³ MIUR – Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, “Accordo di programma tra il Governo italiano, la Commissione europea e il Parlamento europeo finalizzato all’esecuzione di un Progetto pilota (...) per lo sviluppo e l’attuazione della dimensione europea dell’insegnamento di ‘Cittadinanza e Costituzione’ nelle scuole di ogni ordine e grado entro il 2020”, Roma, 2015, internet: <http://www.istruzione.it/allegati/2015/ACCORDO_DI_PROGRAMMA0001.pdf> (consultato il 14 settembre 2015).

4. La ricerca

Il primo incontro sistematico tra il parlante e un linguaggio settoriale, come quello delle scienze, avviene generalmente nel mondo della scuola, per cui “la funzione della scuola è determinante per il superamento da parte del parlante delle barriere linguistiche che limitano la diffusione nella società del sapere scientifico. Perciò è necessario che la scuola sia consapevole di questi problemi sin dai primi livelli scolastici”⁴⁴. Dipenderà dall’addestramento che verrà fatto nella scuola quali saranno le possibilità del parlante nel superare le barriere linguistiche legate alle specificità della lingua scientifica.

Crediamo che questa considerazione possa valere anche per la lingua dell’Educazione civica, in quanto linguaggio settoriale, e che superare le barriere linguistiche legate alla specificità di questa lingua speciale, alla pari di quella delle scienze, possa rappresentare un modo per superare barriere non solo cognitive, ma soprattutto culturali o addirittura ideologiche ancora presenti nella nostra regione. Ecco perché pensiamo che molto deve essere investito nella cura della lingua italiana nel territorio istro-quarnerino, in particolare nella scuola.

Lo scopo della ricerca è analizzare il linguaggio relativo all’EC e fornire uno strumento di consultazione sintetico nel quale sia possibile trovare alcuni dei termini fondamentali del settore, ampiamente spiegati e rivisti nella traduzione, dal momento che il corpus analizzato è composto da documenti scritti in lingua croata, successivamente tradotti in italiano per le necessità didattiche e di programmazione delle scuole elementari e medie superiori in lingua italiana operanti sul territorio della Repubblica di Croazia.

Mancando nel territorio istro-quarnerino una coordinazione linguistica tra le istituzioni scolastiche italiane e gli organi statali preposti all’amministrazione delle stesse, sorgono spesso difficoltà nella traduzione di strutture del linguaggio settoriale, soprattutto se si tratta di tematiche nuove come quelle inerenti l’insegnamento dell’EC. Dunque l’offerta di un glossario potrebbe rappresentare un interessante sostegno linguistico per gli insegnanti e gli altri operatori delle scuole italiane dell’Istria e di Fiume utilizzabile nel momento in cui sono invitati ad esprimere concetti nuovi legati agli insegnamenti previsti dalle direttive nazionali ed europee. Vogliamo sottolineare il fatto che gli insegnanti e i dirigenti scolastici hanno presentato i curricoli di EC relativi alle proprie scuole, in lingua italiana o bilingui (croato – italiano) sulla base delle linee guida in materia emanate dal Ministero della scienza, dell’istruzione e dello sport della Repubblica di Croazia, in collaborazione con l’Agenzia per l’educazione e l’istruzione

⁴⁴ Michele A. CORTELAZZO, *op. cit.*, p. 81.

della Repubblica di Croazia. La stesura di tali curricoli ha richiesto la traduzione delle indicazioni ministeriali: questo processo è stato caratterizzato notevolmente da fenomeni di adattamento contenutistico e linguistico in sintonia con le caratteristiche della scuola italiana, nella quale possono e devono essere trattati contenuti didattici volti alla tutela della lingua e della cultura della minoranza stessa.

Il presente glossario delle parole chiave dell'EC e l'analisi delle scelte traduttive, oltre a rappresentare uno strumento di consultazione, potrà suggerire delle riflessioni sui processi traduttivi ai quali sono continuamente chiamati gli insegnanti che operano nelle scuole di una minoranza linguistica. L'ipotesi di base dalla quale siamo partiti è la mancanza di un'organica sistematicità del materiale semantico/lessicale nella prassi didattica delle scuole italiane. Gli insegnanti e dirigenti delle scuole italiane producono testi originali in lingua italiana e traduzioni dal croato senza avere a disposizione un modello in lingua italiana al quale fare riferimento. Ne consegue un'interessante e ricca varietà linguistica condizionata da competenze linguistiche personali e scelte dettate da varietà linguistiche locali. L'ipotesi verrà sottoposta a verifica tramite la nostra ricerca che si avvale di metodologie di indagine di tipo comparativo, in quanto riguarda testi del settore scolastico in lingua croata (prodotti da scuole e istituzioni croate), testi in lingua italiana o bilingui (provenienti dalle scuole italiane in Croazia) e testi in lingua italiana (prodotti da istituzioni e scuole d'Italia).

La ricerca si è mossa secondo alcune fasi ben distinte. Siamo partiti dalla raccolta delle informazioni presso biblioteche, istituti scientifici e scolastici del territorio, ricerca che ha permesso la conoscenza e la descrizione del quadro complessivo della scuola italiana della regione istro-quarnerina, nostro oggetto di analisi soprattutto nel contesto traduttivo, caratteristico di ogni ambiente bilingue e plurilingue. Alle varie scuole italiane è stata inoltrata la richiesta di accesso alla documentazione riguardante l'insegnamento di EC e da parte di alcune abbiamo avuto riscontro positivo. Nel frattempo le stesse e altre scuole hanno pubblicato sui propri siti internet le programmazioni di EC, oggi accessibili a tutti⁴⁵. Di particolare interesse sono stati i

⁴⁵ Nel corso della ricerca sono stati consultati i seguenti siti internet: Talijanska osnovna škola – Scuola elementare italiana “Edmondo De Amicis” Buje-Buie, online: <http://os-talijanska-buje.skole.hr/>; Talijanska osnovna škola – Scuola elementare italiana “Galileo Galilei” Umag-Umag, online: <http://os-talijanska-ggalilei-umag.skole.hr/skola>; Talijanska osnovna škola – Scuola elementare italiana Novigrad-Cittanova, online: <http://www.os-talijanska-novigrad.skole.hr/>; Scuola elementare italiana “Bernardo Benussi” Rovinj-Rovigno, online: <http://sei-bbenussi.hr/web/>; Talijanska osnovna škola – Scuola elementare italiana “Bernardo Parentin” Poreč-Parenzo, online: <http://os-talijanska-bparentin-porec.skole.hr/>; Osnovna škola Vodnjan – Scuola elementare Dignano, online: <http://os-vodnjan.skole.hr/skola>; Osnovna škola – Scuola elementare “Giuseppina Martinuzzi” Pula-Pola, online: <http://www.os-giuseppina-martinuzzi-pu.skole.hr/>; Osnovna škola – Scuola elementare “Belvedere” di Fiume, online: <http://os-belvedere-ri.skole.hr/>; Osnovna škola – Scuola elementare “San Nicolò” di Fiume, online: <http://os-san-niccolo-ri.skole.hr/skola>; Osnovna škola – Scuola elementare “Gelsi” di Fiume, online: <http://os-gelsi-ri.skole.hr/>;

curricoli di EC relativi all'anno scolastico 2014/2015, anno di introduzione dell'obbligatorietà dell'insegnamento di EC in ogni scuola elementare e media superiore in Croazia. I curricoli o programmazioni di EC delle scuole elementari e medie superiori italiane sono scritti in lingua italiana oppure sono bilingui. Noi li abbiamo studiati sia come traduzioni sia come testi originali in italiano, in quanto ciò che li caratterizza è proprio questo duplice aspetto. Questo metodo d'indagine comparativo implicherà l'accostamento e il confronto dei testi prodotti dalle scuole italiane in Croazia con testi simili prodotti dalle scuole e altre istituzioni croate, nonché d'Italia. Un importante gruppo di testi studiati sarà rappresentato dagli studi pubblicati per conto dell'Unione Europea che compaiono online in veste plurilingue; si tratta di testi paralleli che comprendono testi sia nella loro lingua originaria (nella maggior parte dei casi in inglese) che in traduzione in altre lingue, tra le quali sicuramente l'italiano e, in seguito all'entrata della Croazia nell'EU, anche in croato. Le osservazioni e conclusioni riguardanti i processi traduttivi in esame verranno esplicitate nell'analisi del glossario delle parole chiave dell'insegnamento di EC.

Al fine della stesura del glossario il nostro primo compito è stato quello dell'individuazione del termine come lemma da registrare. Nella raccolta terminografica sono stati inseriti termini di evidente valore specialistico e una serie di termini che risultano di facile comprensione e che si trovano nei dizionari generali, ma che vengono rilevati perché definiti in modo univoco all'interno della disciplina cui si fa riferimento. È il caso, ad esempio, di termini comuni come gli iperonimi da cui si geminano, tramite processi di formazione di sintagmi specializzati, termini iponimici che generalmente non si trovano nei dizionari generali, ma che sono molto importanti per chi si occupa della disciplina (es.: *educazione* rappresenta l'iperonimo dell'iponimo *educazione civica*, sintagma specializzato del settore scuola). I termini-sintagmi che nascono da un termine iperonimo verranno rilevati perché difficilmente si trovano nei dizionari generali. Ricordiamo che esiste una differenza tra termini-sintagmi e sintagmi che non lo sono ed essa è data dalla capacità che hanno i primi di essere definiti come unità; essi infatti sono unità terminologiche costituite da un gruppo di parole più piccolo di una proposizione. La scheda terminografica da noi redatta comprende i seguenti campi: termine = rappresenta un concetto ben delimitato in una lingua speciale, in genere si tratta di un'unità linguistica (singole parole, sintagmi, fraseologismi), ma tal-

volta ricava la sua specificità anche in combinazioni con codici, colori, rappresentazioni grafiche, pittogrammi, ecc.; fonte = un documento, un sito, un articolo, un libro, ecc. dal quale si ricava il termine; contesto = porzione di testo in cui viene impiegato il termine oggetto della scheda, scelta in modo da fornire indicazioni utili per un uso appropriato del termine; traduzione = equivalente traduttivo, rappresentato da un termine opportunamente documentato; varianti = rientrano in questo campo le varianti ortografiche, le forme abbreviate o estese, gli acronimi, le denominazioni commerciali, le varianti regionali riconducibili alla stessa radice etimologica, ecc. ma nel nostro caso si tratterà soprattutto di equivalenti traduttivi proposti dalle varie scuole italiane dell'area istro-quarnerina.

5. Il glossario croato-italiano delle parole chiave dell'EC

Fatte le dovute considerazioni sulla terminologia in generale e sulla terminologia nella traduzione settoriale, vogliamo nelle pagine che seguono dedicarci alla stesura di un glossario croato-italiano delle parole chiave dell'insegnamento di Educazione civica, cercando di collocarlo nell'ambito appena descritto. Il glossario sarà infatti soprattutto un lavoro sulla terminologia o comunque sul lessico, nonostante la ricerca sulle lingue speciali abbia abbandonato già da tempo lo studio sul solo lessico e abbia invece orientato l'analisi anche alla morfosintassi e all'organizzazione testuale, essenziali a caratterizzare una lingua speciale⁴⁶. Il lessico però fornisce gli elementi distintivi che individuano un linguaggio settoriale sia rispetto ad altri linguaggi settoriali sia rispetto alla lingua comune. "Il lessico delle lingue speciali è composto da segni aggiuntivi rispetto a quelli facenti parte della lingua comune, perché deve essere in grado di rispondere alle esigenze di denominazione del settore di attività cui si riferisce, che sono più estese o più raffinate di quelle rappresentate, per quel settore, dalla lingua comune"⁴⁷. A caratterizzare alcune lingue speciali rispetto alla lingua comune ci sono sia criteri quantitativi (i bisogni lessicali di un linguaggio settoriale possono essere piuttosto importanti), sia criteri qualitativi, legati al rapporto tra significante e significato. Anche nel linguaggio settoriale della scuola e dell'insegnamento di Educazione civica possono essere individuati rapporti biunivoci tra significato e significante che escludono relazioni semantiche essenziali per la lingua comune come la sinonimia e la polisemia. Prevale dunque l'esigenza di massima individuazione, che deve essere rispettata anche dal traduttore di documenti e programmazioni didattiche riguardanti l'EC.

⁴⁶ Cfr. Michele A. CORTELAZZO, *op. cit.*, p. 9-21.

⁴⁷ Ivi, p. 9.

Un punto importante che riguarda il nostro lavoro, cioè il glossario croato-italiano delle parole chiave dell'Educazione civica, pensato come strumento terminologico i cui fruitori possono essere gli insegnanti delle scuole italiane dell'Istria e di Fiume, è il concetto di "localizzazione", ovvero "il processo di traduzione e adattamento di prodotti, contenuti e servizi alle esigenze di un mercato specifico, il cosiddetto 'locale', che può essere inteso nel senso di Paese o anche solo di regione che condivida determinati usi e modelli culturali, ivi compresa la lingua e le eventuali specificità politico-giuridiche"⁴⁸. Il nostro glossario è il prodotto che scaturisce dalla traduzione verso l'italiano di testi e documenti redatti in lingua croata riguardanti l'insegnamento di EC, traduzioni che sono in uso essenzialmente nelle scuole italiane dell'Istria e di Fiume. Proprio per questa caratteristica di forte localismo, intendiamo richiamare il succitato concetto di "localizzazione", tradizionalmente usato per indicare un sottosettore specifico della traduzione tecnica, quello dei prodotti digitali come le applicazioni software. La tipologia di traduzione da noi presa in considerazione comprende per definizione una strategia di traduzione che ha a che fare con l'adattamento linguistico-culturale del testo di partenza ai destinatari-utenti finali, ma vogliamo spingerci oltre e usare anche il termine "localizzazione" in senso lato per indicare la specificità di questi destinatari-utenti finali che sono sia autori che fruitori delle traduzioni in esame.

5.1. *Gradanski odgoj i obrazovanje / Educazione civica, Educazione alla cittadinanza*

Nelle scuole italiane in Croazia sono in uso due varianti traduttive del sintagma croato *Gradanski odgoj i obrazovanje*, denominazione dell'insegnamento in oggetto: "Educazione civica" ed "Educazione alla cittadinanza". Constatiamo innanzitutto che la traduzione più vicina al croato sarebbe stata **Educazione e istruzione civica*, mentre invece è stato mantenuto solo il primo sostantivo, "educazione", e il secondo è stato completamente tralasciato. Si tratta di un primo adattamento suggerito probabilmente dall'uso frequente della forma croata abbreviata *Gradanski odgoj*, usata in contesti informali e talvolta anche formali, nonché della denominazione dello stesso insegnamento nella scuola in Italia, dove non si è mai parlato di **istruzione civica*, rientrando lo stesso insegnamento nel gruppo delle cosiddette "educazioni" (alla legalità, alla dimensione europea dell'insegnamento, alla lotta e prevenzione del bullismo e del disagio, alla sicurezza stradale, alla salvaguardia dell'ambiente, all'educazione finanziaria...) ⁴⁹.

⁴⁸ Federica SCARPA, *op. cit.*, p. 293.

⁴⁹ Sono state riportate a titolo di esempio le Educazioni trasversali citate in un report dell'Ufficio scolastico regio-

Per quel che riguarda la frequenza delle due denominazioni in italiano, quella più diffusa è sicuramente “Educazione civica”, mentre una scuola italiana in Croazia presenta nei suoi atti ufficiali la denominazione “Educazione alla cittadinanza” e un'altra usa entrambe le espressioni. L'uso dell'espressione “Educazione alla cittadinanza” rappresenta una scelta indirizzata verso una dimensione europea dell'Educazione civica, che è poi la scelta della scuola in Italia. In Italia infatti oggi si insegna la disciplina denominata “Cittadinanza e Costituzione”, che dichiara un orientamento europeo, cioè pone in primo piano l'appartenenza all'Unione Europea, che riguarda gran parte dei diritti e dei doveri di ogni cittadino dell'UE e rappresenta una dimensione imprescindibile della cittadinanza⁵⁰. Considerando ancora la denominazione “Cittadinanza e Costituzione”, dobbiamo dire che si tratta di una nuova disciplina sorta sulla base della più vecchia “Educazione civica”, con l'intenzione di estendere ai giovani la conoscenza dei principi fondamentali della Costituzione della Repubblica Italiana e delle Carte dei diritti universali, scelta che è avvenuta nel 2008⁵¹. La disciplina in oggetto è a tutti gli effetti un'educazione alla cittadinanza, che viene però denominata “Cittadinanza e Costituzione”.

Ritornando alle scelte linguistiche delle scuole italiane in Croazia, possiamo dunque sostenere che optando per la denominazione “Educazione civica” si è rimasti vicini sia al testo di partenza croato, sia alla tradizione italiana, mentre nel caso della scelta di denominare l'insegnamento “Educazione alla cittadinanza” si è preferito recepire le ultime linee guida europee riguardanti l'istruzione e la formazione del cittadino europeo. Per quel che riguarda i contenuti non ci sono sostanziali differenze tra le varie scuole italiane in Croazia in quanto il programma disciplinare segue le linee guida del ministero competente, mentre differenze più marcate si hanno nel caso di attività che prevedono la partecipazione delle istituzioni locali.

5.2. *Međupredmetni pristup / Approccio interdisciplinare*

Il concetto *međupredmetni pristup* (it. approccio interdisciplinare) non compare nei documenti delle SEI e SMSI da noi consultati, ma sentiamo la necessità di citarlo

nale della Regione Basilicata, educazioni che trovano il nodo di collegamento nell'insegnamento “Cittadinanza e Costituzione”, internet: http://www.basilicata.istruzione.it/progetti/allegati/2010/Report2010-Leeducazionitrasversali_webdef.pdf (consultato il 7 gennaio 2016).

⁵⁰ In questi termini viene presentato il Progetto pilota di Cittadinanza e Costituzione “L'Europa nelle scuole” del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca della Repubblica Italiana, internet: http://www.istruzione.it/allegati/2015/ACCORDO_DI_PROGRAMMA0001.pdf (consultato il 4 gennaio 2016).

⁵¹ Vd. “Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione”, internet: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/Cittadinanza_e_Costituzione/indirizzo1.pdf (consultato il 4 gennaio 2016).

perché sta alla base di una serie di considerazioni che toccano l'essenza stessa dell'insegnamento di EC. Negli atti e documenti delle scuole italiane in Croazia l'aggettivo "interdisciplinare" compare nella maggior parte dei casi accanto ai sostantivi "programma" e "programmazione".

Il sintagma croato in oggetto si riferisce alla dimensione interdisciplinare dell'approccio didattico dell'EC, dimensione che interviene in modo strutturale sulla valenza metodologica dell'insegnamento-apprendimento in quanto tale. Ricordiamo che "la prospettiva interdisciplinare della didattica non procede dalle discipline al metodo bensì da questo alle discipline: è l'articolarsi dell'insegnamento-apprendimento secondo una procedura paradigmatica e formale, estensibile a più campi del sapere, a costituire il fondamento sia del nesso e dell'efficacia dell'insegnare e dell'apprendere sia dello specificarsi e svilupparsi delle singole discipline, ma, appunto, sempre a partire da una matrice metodologica comune. In altri termini la didattica interdisciplinare si propone come un organico processo, a carattere sistemico, in cui finalità, obiettivi, procedure, metodologie, tematiche e contenuti culturali costituiscono una sequenza coerente, in cui l'apporto delle singole discipline è rappresentato dall'angolazione culturale, epistemologica e semantico-metodologica di ciascuna, ma in un contesto che, per l'appunto le qualifica, nella loro specificità, a partire dall'unitarietà di fondo dell'atto culturale ed operativo, ad un tempo, dell'insegnare e dell'apprendere"⁵². Per comprendere meglio il significato di questo concetto, sottolineiamo che con il termine "multidisciplinarietà" si intende l'approccio didattico ad un tema nell'ottica di molte discipline che non interagiscono fra loro sul piano metodologico e si limitano a sviluppare degli argomenti in comune, mentre la "pluridisciplinarietà" rappresenta un passo ulteriore verso l'interazione fra discipline diverse, poiché si affronta una fondamentale tematica culturale secondo angolazioni prospettiche convergenti e complementari, implicando una rivisitazione dell'impostazione disciplinare e metodologica.

Come abbiamo accennato, l'aggettivo "interdisciplinare" è largamente in uso anche nelle scuole italiane in Croazia e compare ad es. nei seguenti testi:

– "Piano di integrazione del Programma interdisciplinare e intercurricolare di Educazione civica dalla I alla IV classe della scuola elementare" = *Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja u I., II., III. i IV. razredu osnovne škole*); notiamo che qui, considerando la posizione dei due aggettivi relativi a "programma", *međupredmetno* è stato tradotto con "interdisciplinare" e *interdisciplinarno* con "intercurricolare";

⁵² Michele DI CINTIO, *Multidisciplinarietà e interdisciplinarietà nel progetto di educazione alla cittadinanza e ai diritti umani*, 2005, p. 2, internet: <http://for.indire.it/europa2/offerta_lo/all/DiCintio.doc> (consultato il 5 gennaio 2016).

- “Programmazione interdisciplinare” = *Međupredmetna provedba*;
- “Modalità di apprendimento interdisciplinare” = *Način učenja: međupredmetno*;
- “Attività interdisciplinari” (prob. riferito a *međupredmetna provedba*);
- “Interdisciplinare” = *Međupredmetno*;
- “Lavoro interdisciplinare” = *Međupredmetno* (riferito a *provedba*);
- “Contenuti curriculari e interdisciplinari” (senza un riferimento preciso);
- “Curriculare” = *Međupredmetno* (riferito a *provedba*).

Specifichiamo che, fatta eccezione per il primo esempio, tutti gli altri compaiono nel programma di EC della rispettiva SEI in corrispondenza del medesimo concetto croato “*Međupredmetno*”, che accanto a “*Sat razrednika*” (Ora del capoclasse) e “*Izvanučioničke aktivnosti*” (Attività extracurriculare, Attività all’aperto = attività che si realizzano in collaborazione tra scuola e comunità locale) rappresenta la tripartizione delle 35 ore obbligatorie di EC previste in un anno scolastico (15+10+10) nella scuola elementare.

Un’ulteriore riflessione sugli aggettivi citati ci porta a considerare ancora una volta la fonte, e cioè il documento *Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole*, programma ministeriale di EC che per primo ha stabilito le linee guida seguendo le quali le scuole elementari e medie della Croazia hanno avuto l’obbligo di stendere i propri programmi annuali di EC. Nella versione più recente del documento, per indicare il concetto di trasversalità viene usato il termine *međupredmetno*, mentre *interdisciplinarno* compare solo nel costrutto *interdisciplinarni sadržaji* (nella versione più vecchia invece non esisteva una sostanziale differenziazione dei due aggettivi *međupredmetno* e *interdisciplinarno*, usati quasi sempre in coppia, o meglio il secondo non compariva mai da solo ma sempre accanto al primo). Il II capitolo è intitolato “*Međupredmetni pristup u provedbi Građanskog odgoja i obrazovanja*” (ital.: L’approccio interdisciplinare all’Educazione civica) e in esso si dichiara l’intenzione di superare la vecchia didattica basata sulla memorizzazione e riproduzione di contenuti disciplinari tra essi separati e di promuovere una dimensione interdisciplinare dell’approccio didattico, allo scopo di sviluppare la persona nella sua interezza. Ciò si raggiunge attraverso l’utilizzo di metodi d’insegnamento interattivi che permettono la risoluzione di problemi, lo sviluppo e l’apprendimento di conoscenze, competenze e capacità, grazie a tecniche didattiche partecipative e cooperative (laboratori, lavori di gruppo), spesso collegate alla ricerca, all’analisi e all’espressione di considerazioni conclusive. Il concetto di ricerca viene qui utilizzato nel senso che i discenti, secondo la propria età anagrafica e le proprie possibilità, raccolgono e analizzano i dati relativi all’argomento in oggetto, riconoscono i problemi e ricercano soluzioni.

Concludiamo che *međupredmetno* e *interdisciplinarno*, soprattutto nella fase iniziale di diffusione dei documenti da parte del MZOS (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta / Ministero della scienza, dell'istruzione e dello sport), sono stati usati in qualità di sinonimi ed è questo probabilmente il motivo che ha portato la maggior parte delle SEI e SMSI ad usare solo la parola “interdisciplinare” per indicare il programma di EC. In effetti però il documento chiave, *Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole*, si riferisce ad un programma di contenuti, che sono “infracurricolari e interdisciplinari” (per la SEI citata poco sopra “interdisciplinare e intercurricolare”, aggettivi al singolare perché riferiti a “programma” e non a “contenuti”, mentre un'altra SEI parla di “Contenuti curricolari e interdisciplinari”). In nessun caso è stato considerato l'aggettivo “trasversale”, che in alcuni contesti potrebbe rappresentare una buona traduzione di *međupredmetno*. Lo troviamo nei testi paralleli “L'educazione alla cittadinanza in Europa” – “Građanski odgoj i obrazovanje u Europi” a cura dell'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (EACEA – Eurydice, 2012)⁵³. Riportiamo di seguito i testi paralleli citati:

Primario e secondario Approccio: <u>Trasversale</u> Terminologia: Educazione ai diritti umani e alla cittadinanza democratica	Primarno i sekundarno Pristup: <u>Kroskurikularni</u> Terminologija: Obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo
Secondario superiore Approccio: Materia a sé stante Terminologia: Politica ed economia	Više sekundarno Pristup: Zasebni predmet Terminologija: Politika i ekonomija

Tab. 1: Testi paralleli “L'educazione alla cittadinanza in Europa” – “Građanski odgoj i obrazovanje u Europi”; (EACEA – Eurydice, 2012).

Facciamo presente che in questo caso abbiamo la corrispondenza “trasversale – “kroskurikularno” e qui il riferimento è al modo in cui può venir impartita nei paesi EU l'educazione alla cittadinanza: come materia a sé stante, come parte di un'altra materia o area tematica oppure sotto forma di tematica trasversale. In Croazia e in Italia nella scuola primaria e secondaria di primo grado l'approccio è “trasversale/kroskurikularno”, definito interdisciplinare⁵⁴.

⁵³ Il testo nella versione italiana è disponibile in internet all'indirizzo: <http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/139IT.pdf> (consultato il 19 gennaio 2016).

Il testo nella versione croata è disponibile in internet all'indirizzo: <http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/139HR.pdf> (consultato il 19 gennaio 2016).

⁵⁴ Abbiamo individuato anche un uso abbinato dei due aggettivi “interdisciplinare trasversale” nella programmazione curriculare di un istituto paritario italiano in riferimento alle unità di apprendimento interdisciplinari che possono interessare la medesima classe - in tal caso costituiscono la Progettazione Didattica Interdisciplinare (=PDI) di quella determinata classe

5.3. *Ishodi, Obrazovni ishodi, Ishodi učenja / Competenze (attese; in uscita), Esiti di apprendimento, Risultati dell'apprendimento (risultati di apprendimento attesi)*

Alcune delle parole chiave della didattica delle competenze sono le seguenti: “competenze”, “risultati” ed “esiti”, usate in forma a sé stante o in sintagmi (vd. ed es. “didattica delle competenze”, “risultati/esiti dell'apprendimento”, ecc.). Anche in croato risulta centrale il concetto “ishod”, che troviamo frequentemente nelle espressioni “obrazovni ishodi” e “ishodi učenja”. Per stabilire se le parole citate risultano corrispondenti nelle due lingue, cerchiamo innanzitutto la parola “ishod” nel programma ministeriale di EC (*Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja*, cit.). Nella versione diffusa prima della sua stesura definitiva (27 agosto 2014) la parola “ishod” compariva sia da sola, sia nel sintagma “obrazovni ishod”, costruito che risulta più adeguato all'insegnamento in oggetto. Da sola essa compariva a partire dalla seconda pagina del documento citato nel seguente contesto (sottotitolo): “Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja (ishoda) Građanskog odgoja i obrazovanja od I. do IV. razreda osnovne škole” (ital.: “Programma dei contenuti (esiti) infracurricolari e interdisciplinari di Educazione civica dalla I alla IV classe della scuola elementare”). Subito dopo venivano elencati gli undici capitoli di questo programma e al punto n. 1 si leggeva: “Cilj i zadaće integriranja Programa međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja (ishoda) Građanskog odgoja i obrazovanja u postojeće predmete i izvanučioničke aktivnosti od I. do IV. razreda osnovne škole” (ital.: “Obiettivo e finalità dell'integrazione del Programma dei contenuti (esiti) infracurricolari e interdisciplinari di Educazione civica nelle discipline esistenti e nelle attività extracurricolari dalla I alla IV classe della scuola elementare”). Non continueremo ad elencare i contesti in cui compariva la parola “ishod” in questa accezione, cioè in parentesi accanto alla parola “sadržaj” (= contenuto), ma semplicemente constateremo l'incertezza del suo utilizzo e giustificheremo dunque le semplificazioni fatte dalle SEI e SMSI in fase di traduzione degli atti ministeriali, di cui si è detto nell'analisi della voce precedente.

Questo uso è sparito nella versione definitiva del programma stesso e, infatti, in essa troviamo la parola “ishod” usata in un'accezione diversa e più vicina al linguaggio della didattica delle competenze, alla quale si richiama l'insegnamento di EC e il documento che stiamo analizzando:

- oppure possono interessare due/tre classi e in quel caso costituiscono la Progettazione Didattica Interdisciplinare Trasversale (=PDIT) a più classi, internet: <<http://www.scuolaaltamura.it/public/FilesUtenti/File/Scuola/Secondaria/Progettazioni-Didattiche-Interdisciplinari>> (consultato il 19 gennaio 2016).

“Kompetencije koje trebaju imati učitelji i nastavnici da bi razvijali *ishode* Građanskog odgoja i obrazovanja mogu se razvrstati u pet stručnih područja (...)”⁵⁵ - (ital.: Le qualifiche necessarie agli insegnanti per poter promuovere il raggiungimento delle *competenze* relative all'EC possono essere suddivise in cinque campi professionali)⁵⁶;

“Procesi učenja i poučavanja koji vode razvoju aktivnoga i odgovornoga građanstva (međupredmetno i predmetno planiranje, programiranje, učenje i poučavanje usmjereni na *ishode* i postignuća učenika u GOO-u) (...)”⁵⁷ - (ital.: I processi di studio e di apprendimento che portano allo sviluppo della cittadinanza attiva e responsabile (pianificazione interdisciplinare e disciplinare, programmazione, didattica orientata alle *competenze* e ai risultati in EC);

“Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja prati uspješnost u razvoju *ishoda* Građanskog odgoja i obrazovanja na uzorku od 30 osnovnih škola (...)”⁵⁸ - (ital.: Il Centro nazionale per la valutazione esterna dell'istruzione monitora il successo in termini di sviluppo delle *competenze* relative all'EC su un campione di 30 scuole).

La parola croata “ishodi” compare anche nei composti “obrazovni ishodi” e “ishodi učenja”, e in questi casi la traduzione darà esiti diversi. Vediamo in particolare come vengono definiti in Croazia e in Italia questi concetti, analizzando fonti autorevoli che trattano l'argomento. Per la parte croata consideriamo il saggio “Ishodi učenja. Priručnik za sveučilišne nastavnike”, un manuale sugli esiti di apprendimento indirizzato ai professori universitari e disponibile in internet, manuale che consideriamo interessante e utile ai nostri fini. In esso troviamo le seguenti definizioni:

“Ciljani *ishodi učenja* su iskaz očekivanih studentskih znanja, sposobnosti razumijevanja i/ili sposobnosti koje bi student trebao moći demonstrirati nakon završetka procesa učenja, te opis posebnih intelektualnih i praktičnih vještina stečenih ili demonstriranih uspješnim završetkom nastavne jedinice, programa ili studija”⁵⁹ - (ital.: I *risultati di apprendimento attesi* sono la certificazione

⁵⁵ MZOS-AZOO, *Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja*..., cit., p. 6.

⁵⁶ Nella traduzione di questo testo abbiamo posto l'accento sulla parola “ishod”, che a nostro parere in questo caso va tradotta con “competenza”, in quanto si riferisce alle competenze civiche (o “relative all'EC”) e non agli esiti di apprendimento. Per questo motivo la parola croata “kompetencije”, che in ogni caso andrebbe tradotta con “competenze”, è stata resa con “qualifiche”, intendendo il complesso di competenze, conoscenze e valori che gli insegnanti di EC devono possedere per poter promuovere appunto il raggiungimento delle competenze civiche.

⁵⁷ MZOS-AZOO, *Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja*..., cit., p. 6.

⁵⁸ Ivi, p. 7.

⁵⁹ Sanja LONČAR-VICKOVIĆ, Zlata DOLAČEK-ALDUK, *Ishodi učenja. Priručnik za sveučilišne nastavnike* [Gli esiti di apprendimento. Manuale per i docenti universitari], Osijek, 2009, internet: < http://www.azoo.hr/images/Natjecanja_2014/ishodi_učenja.pdf >, p. 30-31 (consultato il 6 febbraio 2017).

delle conoscenze degli studenti, delle capacità di comprensione e/o capacità che lo studente dovrebbe essere in grado di dimostrare al termine di un processo d'apprendimento, nonché la descrizione di particolari competenze intellettuali e pratiche di cui lo studente ha padronanza o dimostra di possedere al termine di un'unità di apprendimento o programma di studio conclusi con successo); "*Ishodi učenja* su skup sposobnosti koje govore što će student znati, razumijeti ili biti sposoban raditi nakon završetka obrazovnog procesa"⁶⁰ - (ital.: *I risultati dell'apprendimento* sono un insieme di capacità che definiscono ciò che lo studente sa, comprende o sa fare alla fine di un processo d'apprendimento).

Ora analizziamo la definizione degli stessi concetti così come viene proposta nella letteratura del settore in Italia e in Europa. Una delle definizioni più semplici risulta la seguente: "I risultati dell'apprendimento definiscono ciò che il singolo studente sa ed è in grado di fare e comprendere al termine di un percorso di studi"⁶¹. Questa definizione è a firma del Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale ed è interessante notare che nello stesso documento si fa un riferimento comparativo alle definizioni in uso negli altri stati europei, ad es. si dice che in alcuni paesi (Germania, Paesi Bassi) al posto dell'espressione "risultati dell'apprendimento" è usato il termine "competenza".

Apriamo una brevissima parentesi per ricordare alcune caratteristiche distintive di un programma di studio orientato ai risultati dell'apprendimento, caratteristiche peraltro sottolineate dalla stessa fonte europea. A differenza dei tradizionali programmi di studio: 1. il fulcro dell'attenzione è posto su un apprendimento che permette di armonizzare le competenze personali e socioculturali del discente con l'insieme di conoscenze e abilità acquisite; 2. le conoscenze sono contestualizzate e hanno carattere interdisciplinare; 3. l'attenzione è rivolta al mercato del lavoro e alle esigenze in termini di occupazione (i programmi di studio tradizionali sono invece vincolati al contesto educativo e al corpus di conoscenze da trasmettere); 4. l'apprendimento è incoraggiato in un'ampia gamma di contesti e con metodologie diverse.

Molto simili alla definizione di stampo europeo risultano le definizioni in uso in Italia, ad es. la seguente: "*I risultati dell'apprendimento* sono la descrizione di ciò che un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo d'apprendimento"⁶². Segue la specificazione: "I risultati sono definiti in termini di co-

⁶⁰ Ibidem.

⁶¹ CEDEFOP (Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale), *Lo studente al centro del processo di definizione dei risultati dell'apprendimento per i programmi di studio*, marzo-aprile 2011; internet: www.cedefop.europa.eu (consultato il 12 gennaio 2016).

⁶² Franca DA RE, *Descrivere i risultati d'apprendimento*, a.s. 2009/2010, internet: http://www.indire.it/lucasbas/lkmw_file/nuovi_tecnici/Da%20Re.pdf (consultato il 13 gennaio 2016).

noscenze, abilità e competenze. Le *conoscenze* sono il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento; le *abilità* indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi; le *competenze* rappresentano la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale, esse sono descritte in termini di responsabilità e autonomia"⁶³.

Dopo aver analizzato le definizioni dello stesso concetto in Croazia, Italia e Europa, possiamo sostenere senza dubbio che il concetto "ishodi učenja" corrisponde esattamente all'espressione "risultati dell'apprendimento", così come il concetto "obrazovni ishodi". Ci resta il compito di chiarire se esistono differenze d'uso tra "risultato/i" ed "esito/i" e quando aggiungere l'aggettivo "atteso/i". Constatiamo che i due termini "risultati/esiti" vengono usati quasi sempre al plurale e in qualità di sinonimi; la scelta sembra dettata dal gusto o dalla consuetudine d'uso e infatti chi usa il primo difficilmente usa anche l'altro e viceversa.

L'aggettivo "atteso/i" è anch'esso usato quasi esclusivamente al plurale e accompagna i termini succitati nel costrutto "risultati dell'apprendimento attesi" (non abbiamo trovato esempi di **esiti di apprendimento attesi*). Esiste anche la versione "risultati attesi dall'apprendimento" ed è forse proprio qui che dobbiamo ricercare l'origine del costrutto. "Attesi" significa "che ci si aspetta, che sono previsti", ed è proprio questo l'aspetto curato dalla nuova didattica cosiddetta delle competenze che non lascia niente al caso, ma richiede certificazione di ogni atto compreso nel processo d'apprendimento. Non semplicemente attesi, come si legge in un'opera settoriale: "I risultati dell'apprendimento (declinati in conoscenze, abilità e competenze) costituiscono la componente 'centrale' dell'impianto tecnico dell'EQF (Quadro europeo delle qualifiche). Si sottolinea che l'espressione 'risultati dell'apprendimento' rimanda a risultati effettivamente dimostrati, osservati, documentati, e non semplicemente 'attesi'"⁶⁴. Concludiamo dicendo che anche in questo caso si tratta di una scelta di stile, in quanto aggiungere "attesi" significa sottolineare ciò che in qualche modo è implicito, ma che non nuoce specificare.

Osserviamo inoltre un esempio d'uso a noi vicino, citando due testi paralleli disponibili sul sito dell'Università "Juraj Dobrila" di Pola alla pagina dedicata al Corso post laurea "Traduzione nell'ambito del bilinguismo croato-italiano": "*Predviđeni ishodi učenja studijskog programa - Nakon završenog Poslijediplomskog specijali-*

⁶³ Ibidem.

⁶⁴ Domenico LATERZA, Lucia SCARCELLA (a cura di), *La valutazione delle competenze. Strumenti operativi a supporto dei processi di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze*, Milano, Franco Angeli, 2012, p. 97.

stičkog studija, produblјivanjem znanja, vještina i kompetencija iz uže jezične problematike, koja se bavi aspektima prenošenja jezičnog materijala s polaznog jezika na dolazni, sveučilišni specijalisti bit će osposobljeni za prevođenje...”⁶⁵ – “*Competenze attese* al termine della frequenza del Corso di studio - Al termine del Corso di specializzazione post laurea, e in seguito all’approfondimento delle conoscenze, abilità e competenze linguistiche attinenti alla traduzione dalla lingua di partenza a quella di arrivo, gli specializzati avranno acquisito la capacità di effettuare traduzioni...”⁶⁶. Notiamo che in questo caso “ishod” equivale a “competenza”, o meglio “predviđeni ishodi” a “competenze attese”. In generale però possiamo sostenere che spesso la parola croata “ishodi” viene usata senza aggettivo, sottintendendo che si tratta di competenze previste in sede di programmazione; infatti la parola croata “ishod” di per sé indica un esito in uscita, significato che la parola “competenza” non possiede e per questo necessita di un aggettivo quale “attesa”, oppure viene usata in sintagmi come “competenza in uscita”.

È doveroso uno sguardo all’uso che le SEI e le SMSI fanno di questi termini nei propri atti e documenti scolastici riguardanti l’insegnamento di EC. Una scuola elementare traduce “ishod” con “competenza” e “postignuće” con “esito” (ed è l’unico caso di uso della parola “esito”); in particolare in una tabella la voce “način praćenja ishoda/postignuća” è stata tradotta “modalità di controllo e verifica delle competenze/esiti”. Due scuole utilizzano il termine “obiettivo” per tradurre “ishod”, mentre un’altra usa la parola “competenza”. In ogni caso notiamo che non c’è uniformità nella presentazione del piano e programma di EC per cui risulta difficoltoso confrontare esattamente le voci. Il costrutto “risultati dell’apprendimento” viene usato da una sola scuola, e si tratta di una scuola media superiore.

5.4. *Obrazovni rezultati / Risultati scolastici*

Troviamo un significato più tradizionale della parola “risultati” nel costrutto “obrazovni rezultati” che corrisponde perfettamente all’italiano “risultati scolastici”. In entrambi con “risultato” s’intende “ciò che risulta come esito definitivo e conclusivo di un’azione, un’attività o un’operazione”⁶⁷. Si veda in un contesto europeo l’utilizzo di questo costrutto ad es. consultando il sito internet della Commissione Europea alla voce “Opening up Education – Domande frequenti”. Alla domanda “Quali

⁶⁵ SVEUČILIŠTE JURJA DOBRILE U PULI [Università degli Studi “Juraj Dobrila” di Pola], internet: <http://e-nastava.unipu.hr/index.php?id=1581&L=0> (consultato il 4 aprile 2016).

⁶⁶ SVEUČILIŠTE JURJA DOBRILE U PULI [Università degli Studi “Juraj Dobrila” di Pola], internet: <http://e-nastava.unipu.hr/index.php?id=1581&L=2> (consultato il 4 aprile 2016).

⁶⁷ TRECCANI, internet: <http://www.treccani.it/vocabolario/> (consultato il 5 aprile 2016).

saranno gli effetti del piano d'azione Opening up Education?" segue la risposta: "... risparmi e *risultati scolastici* migliori grazie ad un maggiore impiego di risorse educative aperte (OER) quali libri di testo, video, testi e software liberamente utilizzabili e adattabili ad esigenze di apprendimento specifiche..."⁶⁸. Gli stessi contenuti possono essere consultati in lingua croata sempre sullo stesso sito plurilingue; alla voce "Otvaranje obrazovanja – najčešća pitanja" individuiamo la domanda "Kakav će biti učinak Otvaranja obrazovanja?" e la risposta "... uštede na troškovima i bolji *obrazovni rezultati* uz veću primjenu otvorenih obrazovnih resursa (OER-ovi), primjerice besplatnih udžbenika, video-snimaka, testova i softvera koji se mogu prilagoditi posebnim potrebama učenja (...)"⁶⁹.

5.5. *Znanje, Vještine, Stavovi / Conoscenze, Abilità, Capacità (Attitudini) Competencije / Competenze*

Nella letteratura sulle competenze disponibile in Italia, tra i concetti chiave della cosiddetta didattica delle competenze - metodologia innovativa che si fonda sul presupposto che gli studenti apprendono meglio quando costruiscono il loro sapere in modo attivo attraverso situazioni di apprendimento fondate sull'esperienza - non è difficile imbattersi nella triade "conoscenze – abilità – competenze". Questi e altri concetti rappresentano il cardine attorno al quale ruota il nuovo linguaggio della didattica delle competenze, risultato di un nuovo quadro teorico proposto dalla politica dell'educazione dell'Unione Europea, accolta dagli Stati membri, che pone alla base delle proprie azioni la convinzione che un apprendimento sarà efficace, ovvero stabilmente acquisito, se riuscirà ad incidere sulla cultura, sugli atteggiamenti e sui comportamenti della persona, diventando in tal modo patrimonio permanente del discente. Nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 2008/C 111/1 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente sono state fornite le definizioni precise dei concetti "conoscenze", "abilità", "competenze".

Conoscenze: risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.

⁶⁸ EUROPEAN COMMISSION, internet: http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-13-813_it.htm (consultato il 13 gennaio 2016).

⁶⁹ EUROPEAN COMMISSION, internet: http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-13-813_hr.htm (consultato il 13 gennaio 2016).

Abilità: indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).

Competenze: comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia⁷⁰.

Proponiamo l'analisi dell'uso dei suddetti termini in due testi paralleli (italiano e croato) editi dall'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (EA-CEA P9 Eurydice e Sostegno alle politiche): "L'Educazione alla cittadinanza in Europa" / "Građanski odgoj i obrazovanje u Europi". Nel capitolo "La valutazione in materia di cittadinanza crea ancora dei problemi" troviamo la seguente frase: "Alcuni paesi hanno cominciato a elaborare strumenti di valutazione per insegnanti, o test per studenti unificati a livello nazionale, che cercano di valutare le abilità sociali e civiche indipendentemente da una qualsiasi materia e si concentrano su conoscenze, competenze e capacità degli studenti". Il testo in croato invece è il seguente: "Neke su zemlje započele s osmišljavanjem alata za procjenu za nastavnike ili nacionalnih standardiziranih ispita za učenike, kojima se nastoje procijeniti društvene i građanske kompetencije, neovisno o danom predmetu, a isti se bave znanjem, vještinama i stavovima učenika". Riassumiamo le corrispondenze:

- abilità = *kompetencije*,
- conoscenze = *znanja*,
- competenze = *vještine*,
- capacità = *stavovi*.

La coppia "conoscenze = znanja" non risulta problematica, mentre le altre richiedono delle riflessioni. Consideriamo innanzitutto il termine "vještine" che secondo i testi paralleli considerati corrisponde a "competenze". Quest'ultima parola però trova corrispondenza anche nel croato "kompetencije". La definizione maggiormente condivisa di "*competenze*" = "comprovata capacità di utilizzare *conoscenze, abilità e capacità* personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale"⁷¹ corrisponde alla definizione croata di "*kom-*

⁷⁰ Raccomandazione 2008/C 111/01 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 23 aprile 2008, cit., Allegato 1: g, h, i.

⁷¹ CEDEFOP – European Center for the Development of Vocational Training, *Terminology of European education and training policy* [Terminologia della politica europea dell'istruzione e della formazione], Luxembourg, 2008, internet: <http://www.cedefop.europa.eu/> (consultato il 13 gennaio 2016).

petencije” = “kompetencije podrazumijevaju *znanja, vještine i stavove* temeljem kojih je pojedinac osposobljen za izvršenje određenog posla”⁷². In questo caso non abbiamo a che fare con testi paralleli, ma comunque con testi che si rifanno alle stesse indicazioni in materia di educazione di provenienza europea. Da quest’ultimo confronto risultano le seguenti corrispondenze:

- competenze = *kompetencije*,
- conoscenze = *znanja*,
- abilità = *vještine*,
- capacità = *stavovi*.

Ne deduciamo che nel caso in cui “competenza” corrisponda a “kompetencija”, allora “abilità” corrisponde a “vještina”. Gli esempi riportati inoltre confermano che “conoscenze = *znanja*” e “stavovi = capacità”.

Proponiamo inoltre le definizioni dei concetti citati sopra, utilizzando uno studio del settore:

Per *capacità* si intende una potenzialità e una propensione dell’essere umano a fare, pensare, agire in un certo modo, cioè da essere umano. Riguarda ciò che una persona umana può e dovrebbe fare, pensare e agire per diventare sempre più persona umana, senza per questo aver già trasformato questa sua possibilità in una realtà. Riguardando l’essere potenziale di ciascuno (che non per questo è meno essere: lo statuto ontologico della possibilità è sempre stato ben riconosciuto nella storia del pensiero), le capacità non sono mai statiche, definite una volta per tutte, ma sempre dinamiche, in evoluzione.

Le *competenze* sono l’insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate effettivamente al miglior compimento e perfezionamento nelle particolari e diversamente strutturate situazioni cognitive e non cognitive date: ovvero indicano quello che siamo effettivamente in grado di fare, pensare e agire, adesso, nell’unità della nostra persona, dinanzi all’unità complessa dei problemi e delle situazioni di un certo tipo (professionali e non professionali) che siamo chiamati ad affrontare e risolvere. Mentre le capacità esprimono la forma del nostro essere potenziale e, in termini psicologici, una propensione a pensare, fare ed agire della persona, le competenze manifestano, quindi, la forma del nostro essere attuale, nelle diverse contingenze cognitive e non cognitive date. In termini psicologici, si può dire che esprimano in termini di atteggiamenti, di comportamenti, di intuizione e di autonomia intellettuale e non lo stato della nostra personalità dinanzi ad un problema da risolvere o a una situazione da affrontare.

⁷² SVEUČILIŠTE U SPLITU [Università degli studi di Spalato], *Ishodi učenja* [I risultati dell’apprendimento], Priručnik Odjela za stručne studije Sveučilišta u Splitu [Manuale del Dipartimento di studi professionali dell’Università di Spalato], Spalato, dicembre 2012, internet:

https://www.oss.unist.hr/sites/default/files/dokumenti/o-odjelu/sok/ISHODI_UCENJA_Prirucnik_2012.pdf (consultato il 13 gennaio 2016).

Le *conoscenze* sono il prodotto dell'attività teoretica dell'uomo e, nella scuola, sono soprattutto ricavate dalla ricerca scientifica. Riguardano, quindi, il sapere: quello teoretico, ma anche quello pratico. In questo secondo senso, sono anche i principi, le regole, i concetti dell'etica individuale e collettiva (valori civili costituzionali, nazionali o sovranazionali) che, nelle Indicazioni Nazionali, costituiscono gli "obiettivi specifici di apprendimento" della "Convivenza civile". Le *abilità* si riferiscono al saper fare: non solo al fare, quindi, ma appunto anche al sapere le ragioni e le procedure di questo fare. In altre parole, anche al sapere perché operando in un certo modo e rispettando determinate procedure si ottengono certi risultati piuttosto di altri. La cifra caratteristica della scuola, del resto, è il sapere critico, e non quello meramente descrittivo, ripetitivo o esecutivo⁷³.

Da queste definizioni possiamo dedurre che le ultime corrispondenze sono quelle corrette e ne troviamo conferma nel vocabolario croato-italiano di Deanović-Jernež: *kompetencija* – competenza; *znanje* – conoscenza; *vještina* – abilità. Nella voce del lemma *stav* invece leggiamo: "(držanje tijela) posizione, posa, portamento; (stanovište) atteggiamento, presa di posizione"⁷⁴. E proprio in quest'ultimo significato che individuiamo la ragione della corrispondenza "capacità = *stavovi*". Se per "capacità" intendiamo "una potenzialità e una propensione dell'essere umano a fare, pensare, agire in un certo modo, cioè da essere umano", e collochiamo questo significato nel linguaggio settoriale che stiamo studiando, possiamo individuare tale uso ad es. in un testo del settore prodotto da autori croati nel quale si illustrano le otto competenze chiave europee da noi precedentemente citate. In questo testo - "Što su ključne kompetencije?" (it.: Che cosa sono le competenze chiave?) - ogni competenza chiave viene definita in termini di conoscenze (*znanja*), abilità (*vještine*) e capacità (*stavovi*); la prima capacità proposta in corrispondenza della prima competenza chiave - Comunicazione nella madrelingua - è la seguente: "Stvaranje pozitivnog stava prema materinskom jeziku, njegovo prihvaćanje kao potencijalnog sredstva osobnog i kulturnog obogaćivanja" (it.: Sviluppo di un *atteggiamento* positivo nei confronti della madrelingua, suo concepimento come strumento potenziale di arricchimento personale e culturale). Nella nostra traduzione non abbiamo tradotto *stav* con "capacità", ma con "atteggiamento", in quanto il contesto lo richiedeva. Infatti, anche nella letteratura italiana del settore nella definizione delle otto competenze chiave europee non troviamo la triade "conoscenze, abilità, *capacità", ma "conoscenze, abilità, *attitudini*"

⁷³ Giuseppe BERTAGNA, *Capacità, competenze, conoscenze e abilità*, testo dal sito dell'Indire per la formazione a distanza del personale impegnato nella sperimentazione, internet: www.usprimini.it/~csa_old/dir_tecnici_usr/.../testi/con_comp.doc (consultato il 16 febbraio 2016).

⁷⁴ Cfr. Mirko DEANOVIĆ – Josip JERNEJ, *Hrvatsko - Talijanski rječnik*, IX ed., Zagabria, Školska knjiga, 1993.

(ad es. in relazione alla prima competenza chiave - Comunicazione nella madrelingua - troviamo, accanto a “Conoscenze” e “Abilità”, la voce “Attitudini essenziali” e la seguente spiegazione: “Un comportamento adeguato nei confronti della comunicazione nella madrelingua implica: l’apertura a un colloquio critico e positivo; la consapevolezza delle qualità estetiche; l’interesse a interagire con gli altri”⁷⁵. Anche in questo caso siamo di fronte all’adattamento di uno stesso concetto alla lingua e alla cultura di un popolo.

L’ultima parola sulle quale vogliamo riflettere è la parola croata *sposobnost*, che il Deanović-Jernej traduce con “capacità, abilità, attitudine, idoneità”. Nei testi croati del settore scolastico viene usata come sinonimo di *vještina*, o meglio la parola *sposobnost* è l’iponimo dell’iperonimo *vještina* (in “Što su ključne kompetencije?” (cit.) alla voce “Vještine” troviamo un elenco di “sposobnosti” come ad es. “sposobnost komuniciranja, čitanja, slušanja i razumijevanja”; in italiano corrispondono alle “abilità di comunicazione, lettura, ascolto, comprensione).

5.6. Dimenzija, Tematska područja / Dimensione, Area tematica

Capitoli importanti del curriculum di EC più volte citato (*Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja...*) sono quelli dedicati ad ogni singola classe della scuola elementare e media nei quali sono elencati i contenuti, le parole chiave e i risultati dell’apprendimento in EC. Di questi citiamo solo il primo e cioè: “Tematska područja Programa međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja u I. razredu osnovnih škola” (ital.: Aree tematiche del Programma..., cit.). In essi compare una parola importante del settore - “dimenzija” (dimensione) - precisamente in un elenco di sei ambiti entro i quali raggruppare le conoscenze, capacità e competenze oggetto di apprendimento da parte dei discenti nell’ambito dell’EC. Con la parola “dimenzija” si rende in maniera abbreviata il sintagma “strukturne dimenzije građanske kompetencije”⁷⁶, cioè “le dimensioni strutturali della competenza civica”. Esse sono così elencate: *Ljudsko-pravna dimenzija*, *Politička dimenzija*, *Društvena dimenzija*, *Međukulturna dimenzija*, *Gospodarska dimenzija*, *Ekološka dimenzija* (ogni voce è seguita dalla specificazione “povezana s ostalim dimenzijama” = collegata alle altre dimensioni).

Prima di analizzare i concetti, riportiamo le scelte traduttive fatte dalle SEI e

⁷⁵ CERTIPASS, *Competenze chiave. Comunicazione nella madrelingua*, 2013, internet: http://www.competenzechiave.eu/comunicazione_madrelingua.html (consultato il 16 febbraio 2016).

⁷⁶ AZOO, *Kako postići željeni ishod učenja. Međupredmetno planiranje i programiranje. Primjeri dobre prakse* [Come raggiungere il risultato di apprendimento atteso. La pianificazione e programmazione interdisciplinare. Esempi di prassi positiva], Zagreb, 2014, 14, internet: www.azoo.hr. (consultato il 16 febbraio 2016).

SMSI. Tutte le scuole hanno tradotto la parola “dimenzija” con “dimensione”, tranne una che ha usato anche la parola “connotato”. I costrutti invece sono stati così tradotti:

- *Ljudsko-pravna dimenzija* = dimensione umano-giuridica, dimensione dei diritti umani, dimensione giuridica umana, connotato dei diritti dell'uomo;
- *Politička dimenzija* = dimensione politica;
- *Društvena dimenzija* = dimensione sociale;
- *Međukulturna dimenzija* = dimensione interculturale;
- *Gospodarska dimenzija* = dimensione economica;
- *Ekološka dimenzija* = dimensione ecologica, dimensione ambientale.

Le nostre riflessioni sul processo traduttivo che ha portato gli autori a tradurre nel modo suesposto necessitano della definizione di alcuni concetti chiave relativi alle competenze individuate come essenziali a livello europeo, competenze finalizzate alla formazione di cittadini attivi e responsabili. Esse sono quattro:

1. competenze civiche (partecipazione alla società tramite azioni come il volontariato e l'intervento sulla politica pubblica attraverso il voto e il sistema delle petizioni),
2. competenze sociali (vivere e lavorare insieme agli altri, risolvere i conflitti),
3. competenze di comunicazione (ascolto, comprensione e discussione),
4. competenze interculturali (stabilire un dialogo interculturale e apprezzare le differenze).

È d'obbligo inoltre accennare alla Raccomandazione 2006/962/CE in quanto strumento di riferimento per i paesi dell'Unione Europea (UE) per assicurare che le competenze chiave siano pienamente integrate nelle loro strategie ed infrastrutture, soprattutto nel contesto dell'istruzione permanente. Le otto competenze chiave sono le seguenti: 1. comunicazione nella madrelingua; 2. comunicazione nelle lingue straniere; 3. competenza matematica e competenze di base in campo scientifico e tecnologico; 4. competenza digitale; 5. imparare a imparare; 6. competenze sociali e civiche; 7. senso di iniziativa e di imprenditorialità; 8. consapevolezza ed espressione culturali. Nello stesso documento inoltre si specifica ciò che segue: “Le competenze chiave per l'apprendimento permanente sono una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. In particolare, sono necessarie per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. Le competenze chiave sono essenziali in una società della conoscenza e assicurano maggior flessibilità ai lavoratori per adattarsi in modo più rapido a un mondo in continuo mutamento e sempre più interconnesso. Inoltre, tali competenze sono un fattore di primaria importanza per l'innovazione, la produttività e la competitività e contribuiscono alla motivazione e alla soddisfazione dei lavoratori e alla qualità del lavoro”.

Questo ci permette di individuare i punti in comune tra i sei ambiti proposti dal

MZOS e le competenze individuate come essenziali a livello europeo

<i>Dimensione dei diritti umani</i>	competenze civiche;
<i>Dimensione politica</i>	competenze sociali;
<i>Dimensione sociale</i>	competenze di comunicazione;
<i>Dimensione interculturale</i>	competenze interculturali.
<i>Dimensione economica</i>	
<i>Dimensione ecologica</i>	

Tab. 2: Ambiti dell'EC (MZOS) e competenze essenziali a livello europeo

nonché con le competenze chiave per l'apprendimento permanente secondo la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio 2006/962/CE:

<i>Dimensione dei diritti umani</i>	comunicazione nella madrelingua;
<i>Dimensione politica</i>	comunicazione nelle lingue straniere;
<i>Dimensione sociale</i>	competenza matematica e competenze di base
<i>Dimensione interculturale</i>	in campo scientifico e tecnologico;
<i>Dimensione economica</i>	competenza digitale;
<i>Dimensione ecologica</i>	imparare a imparare;
	competenze sociali e civiche;
	senso di iniziativa e di imprenditorialità.

Tab. 3: Ambiti dell'EC (MZOS) e competenze chiave europee

Osservando queste tabelle possiamo sostenere che suddividere e/o raggruppare le conoscenze, capacità e competenze oggetto di apprendimento nell'ambito dell'EC in sei ambiti da parte del MZOS corrisponde alle scelte fatte in Europa e Italia, o meglio rappresenta la "traduzione in croato" delle linee guida della Raccomandazione 2006/962/CE relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, cioè un adattamento dei contenuti alla cultura e al sistema scolastico croati.

Le SEI e SMSI hanno a loro volta tradotto in italiano le indicazioni del MZOS (dal croato), effettuando un ulteriore adattamento alla cultura specifica delle scuole italiane in Croazia. A livello terminologico in questo processo abbiamo ottenuto la seguente corrispondenza: *dimenzija* = dimensione. Non è molto chiara la traduzione *dimenzija* = connotato, mentre noi proponiamo anche le varianti *dimenzija* = ambito/area, e nel caso di quest'ultima è raccomandabile l'uso al plurale, "aree", intese come "aree tematiche". Preferiamo queste varianti traduttive perché la parola "dimensione" viene solitamente usata nell'accezione di "aspetto, carattere con cui qualche cosa si presenta, soprattutto in quanto tale aspetto o carattere può essere oggetto di valutazione quantitativa o anche qualitativa, oppure assumere particolare importanza

e rilievo”⁷⁷. Con questo significato viene usata nella letteratura europea riguardante l'insegnamento dell'EC dalla quale riportiamo l'esempio che segue:

“L'approccio trasversale - L'educazione alla cittadinanza può assumere una dimensione interdisciplinare. Laddove esiste, questo approccio si accompagna sempre ad altri approcci per materia. In quanto dimensione interdisciplinare, tutti gli insegnanti devono contribuire ad attuare gli obiettivi connessi definiti nei curricula nazionali. In certa misura tutti i paesi assegnano una dimensione interdisciplinare all'educazione alla cittadinanza, dal momento che tutti includono gli obiettivi correlati a quest'area curricolare nelle parti introduttive dei curricula nazionali. Oltre a questi obiettivi generali, i curricula nazionali di un gran numero di paesi europei danno risalto all'educazione alla cittadinanza in sezioni sui temi trasversali, sulle competenze chiave o all'interno di aree di contenuti educativi”⁷⁸.

Lo stesso paragrafo nella versione croata conferma l'uso della parola “dimenzija” nella stessa accezione della parola italiana:

“Kroskurikularni pristup - Građanski odgoj i obrazovanje može se poučavati kao kroskurikularna dimenzija kurikulumu. U zemljama u kojima ovaj pristup postoji on se kombinira s drugim pristupima temeljima na predmetima. U slučaju kroskurikularne dimenzije, svi nastavnici moraju doprinijeti provedbi vezanih ciljeva kako su definirani u nacionalnim kurikulumima. U određenoj mjeri sve zemlje građanskom odgoju i obrazovanju daju kroskurikularni položaj budući da sve uključuju ciljeve vezane uz ovo kurikulumsko područje u uvodnim dijelovima nacionalnih kurikulumu. Uz ove opće ciljeve, nacionalni kurikulumi većine europskih zemalja naglašavaju građanski odgoj i obrazovanje u dijelovima koji se odnose na kroskurikularne teme, ključne kompetencije ili unutar područja obrazovnog sadržaja”⁷⁹.

Dunque non sembra ingiustificato l'uso della variante traduttiva “area (tematica)” per il croato “dimenzija”, ma consultando sempre dei testi paralleli individuiamo l'uso del costrutto “area tematica” in corrispondenza di “obrazovno područje”:

“Nella maggior parte dei paesi l'educazione alla cittadinanza è integrata in diverse materie e/o aree tematiche, che venga insegnata o meno anche come materia a sé stante obbligatoria (cfr. figura 1.2). Un'area tematica riunisce i con-

⁷⁷ TRECCANI, internet: <http://www.treccani.it/vocabolario/> (consultato il 10 gennaio 2016).

⁷⁸ EACEA, *L'educazione alla cittadinanza in Europa*, cit., p. 21.

⁷⁹ EACEA, *Građanski odgoj i obrazovanje u Europi*, cit., p. 21.

tenuti o gli obiettivi di più discipline o materie strettamente correlate in un unico blocco didattico. In Belgio (Comunità fiamminga), Repubblica ceca (livelli ISCED 2 e 3), Ungheria e Paesi Bassi l'educazione alla cittadinanza è integrata in aree tematiche del curriculum che possono essere organizzate in blocchi didattici a discrezione della scuola." (Erica Cimò, 2012, 24)⁸⁰.

"U velikoj većini zemalja građanski odgoj i obrazovanje uključen je u nekoliko predmeta ili obrazovnih područja, bez obzira na činjenicu poučava li se kao zasebni obvezni predmet (vidi sliku 1.2). Obrazovno područje obuhvaća sadržaj i ciljeve iz nekoliko usko povezanih disciplina ili predmeta u zasebni nastavni blok. U Belgiji (Flamanska zajednica), Češkoj (razine ISCED 2 i 3), Mađarskoj i Nizozemskoj građanski je odgoj uključen u kurikulumska područja koja mogu biti organizirana u nastavnim blokovima prema odluci škole"⁸¹.

Non ci resta che abbandonare il termine "area" per "dimensione" e cercare un sinonimo appropriato di "area", che potrebbe essere "ambito"; avremo in definitiva i seguenti sintagmi: "ambito dei diritti umani" (= *Ljudsko-pravna dimenzija*), "ambito politico" (= *Politička dimenzija*), "ambito sociale" (= *Društvena dimenzija*), ecc.

5.7. Ključni pojmovi / Concetti chiave

La traduzione del composto "ključni pojmovi" non presenta particolari difficoltà; corrisponde a "concetti chiave" e in entrambe le lingue indica concetti ovvero idee fondamentali. Nell'ambito dell'EC troviamo indicati con questo sintagma i concetti attorno ai quali si sviluppa l'insegnamento suddiviso in campi tematici. Così ad es. nel curriculum di EC per la classe V, alla voce "Zaštita okoliša i održivi razvoj" (ital.: Tutela dell'ambiente e sviluppo sostenibile) troviamo elencati i seguenti concetti chiave: "Ključni pojmovi: prirodna dobra, otpad, smeće, štedljiva potrošnja, recikliranje, akcije zaštite i očuvanja okoliša." (ital. = Concetti chiave: beni naturali, rifiuti, spazzatura, risparmio energetico, riciclaggio, azioni di tutela e salvaguardia dell'ambiente).

5.8. Integriranje / Integrazione

La traduzione in italiano della parola croata "integriranje" è "integrazione" e non presenta particolari difficoltà. Rileveremo soltanto che nel programma ministeriale di EC compare nel titolo del paragrafo "*Plan integriranja Programa međupred-*

⁸⁰ EACEA, *L'educazione alla cittadinanza in Europa*, cit., p. 21.

⁸¹ EACEA, *Gradanski odgoj i obrazovanje u Europi*, cit., p. 21.

metnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja u postojeće predmete i izvanučioničke aktivnosti...” (ital.: “Piano di integrazione del Programma infracurriculare e interdisciplinare di Educazione civica con le materie esistenti e le attività extrascolastiche...”) nel quale viene presentata la suddivisione delle 35 ore obbligatorie di EC in attività curriculari, ore del capoclasse e attività extrascolastiche. La parola “integrazione” risulta essere comunque di particolare importanza perché presuppone che i contenuti di EC vengano integrati nei programmi curriculari delle materie esistenti e, infatti, nelle linee guida del MZOS si sottolinea che “il numero di ore specificato non prevede un aumento del fondo ore di lezione ma l’integrazione e la correlazione dei contenuti con l’obiettivo di sviluppare le competenze dell’educazione civica”. Notiamo, infatti, che una SEI ha tradotto il titolo “Plan integriranja Programa međupredmetnih...” in “Piano dei contenuti integrativi...”, ottenendo così il recupero della parola “sadržaji” / “contenuti”, che altrimenti viene sacrificata nel processo traduttivo.

5.9. *Izvanučioničke aktivnosti* / Attività didattiche integrative curriculari

Un interessante sintagma nominale dal punto di vista della traduzione risulta essere “izvanučioničke aktivnosti”, che abbiamo individuato innanzitutto nel titolo del paragrafo analizzato nella voce precedente e cioè “Plan integriranja Programa međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja u postojeće predmete i izvanučioničke aktivnosti...”. Abbiamo a che fare con il titolo di un paragrafo del programma ministeriale di EC nel quale l’accento è posto sulla necessità di integrare i nuovi contenuti di EC nei programmi delle materie esistenti e nelle attività che vengono organizzate in seno alla scuola ma svolte al di fuori dell’ambiente scolastico; in croato tali attività vengono definite “izvanučioničke”. Questa parola croata, a volerla tradurre letteralmente, significa “fuori dall’aula”, visto che “učionica” = “aula scolastica” e “izvan” = “fuori”. Prima di proporre una riflessione, consideriamo in che modo le SEI e le SMSI hanno reso in italiano questo aggettivo croato: nei documenti delle scuole elementari troviamo i sintagmi “attività all’aperto” e “attività fuori sede”, mentre una scuola media superiore ha reso il concetto con “attività extracurriculare”.

Per comprendere bene il concetto dobbiamo considerare però anche sintagmi simili che indicano un’attività che non si svolge nella classica aula scolastica; in croato tali attività sono definite “izvannastavne” (fuori/extra-lezione/didattica/curricolo) e “izvanškolske” (fuori/extra-scuola). Le SEI e SMSI hanno reso con “extradidattiche” o “extracurricolari” le prime, “extrascolastiche” le seconde. Proponiamo quindi, per semplificare le cose, le seguenti corrispondenze: *izvannastavne aktivnosti* = attività

extracurricolari (attività che vengono programmate al di fuori del curriculum delle singole materie, proposte dalla scuola e condotte in ambienti scolastici) e *izvanškolske aktivnosti* = attività extrascolastiche (attività che si sviluppano in ambienti diversi dalla scuola e la cui organizzazione è dovuta ad enti esterni alla stessa).

A proposito del sintagma *izvanučioničke aktivnosti* vediamo a che cosa si riferisce questo concetto nel programma ministeriale di EC. In esso si legge:

“*Izvanučioničke aktivnosti* - Ostvaruju se suradnjom škole i lokalne jedinice. U njih trebaju biti uključeni svi učenici prema njihovim interesima i mogućnostima škole. Oblici uključivanja mogu biti različiti: na razini škole, pojedinog razreda ili skupine učenika. Obuhvaćaju istraživačke aktivnosti (npr. projekt građanin, zaštita potrošača), volonterske aktivnosti (npr. pomoć starijim mještanima, osobama s posebnim potrebama, djeci koja žive u siromaštvu), organizacijske aktivnosti (npr. obilježavanje posebnih tematskih dana), proizvodno-inovativne aktivnosti (npr. zaštita okoliša, rad u školskoj zadruzi i/ili zajednici tehničke kulture) i druge projekte”

(ital.: “*Attività all’aperto* - Si realizzano in collaborazione tra la scuola e la comunità locale. Dovrebbero essere inclusi tutti gli alunni in base ai loro interessi e le disponibilità della scuola. Le forme di coinvolgimento possono essere diverse: gli alunni di tutta la scuola, ogni classe singolarmente o gruppi di alunni. Comprendono attività di ricerca (ad es. il progetto cittadino, la tutela dei consumatori), le attività di volontariato (ad es. aiutare gli anziani, le persone con disabilità, bambini che vivono in condizioni di povertà), attività organizzative (ad es. ricordare giornate con tematiche importanti), attività produttive e innovative (per esempio tutela dell’ambiente, il lavoro in una scuola cooperativa o istruzione tecnica) ed altri progetti ed attività”)⁸².

In effetti se ritorniamo al programma ministeriale di EC, ad es. relativo ad una classe IV della scuola elementare, troviamo le seguenti proposte per l’attuazione del programma stesso:

“*Izvanučioničke aktivnosti* - Ovisno o ishodu, izvanučionička aktivnost provodi se kao nadopuna pojedine međupredmetne tematske aktivnosti, a može se povezati i s satom razrednika. Primjeri: Susret sa županom; Sudjelovanje u obilježavanju Dana županije/mjesta/općine/grada; Upoznavanje zavičaja; Posjet muzeju - razgled zavičajne zbirke; Druženje sa starijim sugrađanima; Što su radili naši preci - zanimanja u zavičaju nekada; Skupljamo stari papir - čuvamo okoliš zavičaja; Volontiram – pomažem djeci u Domu...”;

(ital. Attività didattiche integrative curricolari – A seconda dell’esito di ap-

⁸² La traduzione è quella proposta da una SEI.

prendimento, l'attività didattica integrativa curricolare viene condotta come integrazione di una attività tematica interdisciplinare e si può collegare con l'ora del capoclasse. Esempi: Incontro con il presidente della Regione; Partecipazione alle celebrazioni in occasione della giornata della Regione/Comune/Città; Conoscenza del territorio; Visita al museo – visita alla collezione di storia locale; Incontro con gli anziani del luogo; Che cosa facevano i nostri avi - i mestieri di una volta; Raccogliamo e ricicliamo la carta – salvaguardiamo l'ambiente; Faccio il volontario – aiuto i bambini della casa famiglia...).

Con questi esempi abbiamo visto nello specifico che cosa si intende con il termine *izvanučioničke aktivnosti* e va da sé che definirle in italiano *attività all'aperto* non è del tutto corretto, perché alcune di esse non vengono svolte all'aperto, ma in ambiente chiusi. Vengono comunque svolte al di fuori dell'ambiente scolastico, dove però vengono progettate. A nostro parere non è del tutto corretto definirle nemmeno *extracurricolari*; con questa espressione nelle scuole in Italia si indicano generalmente “le attività che la scuola offre all'utenza oltre il curriculum obbligatorio, in tempi aggiuntivi e la cui frequenza da parte degli allievi non è obbligatoria. Tali attività nascono dall'esigenza di rispondere ai bisogni formativi dell'utenza in una chiave tecnico-operativa attraverso esperienze di insegnamento-apprendimento a carattere strettamente laboratoriale aventi precise ricadute sul curriculum obbligatorio in termini sia formativi che culturali”⁸³. Le attività previste dal programma ministeriale di EC non sono extracurricolari perché rientrano in quello che è il curriculum dell'EC, per cui scartiamo anche questa traduzione.

Crediamo che l'espressione *attività didattiche integrative curricolari* possa risultare un ottimo compromesso, indicando con essa “le diverse attività, talvolta pluridisciplinari, che si realizzano attraverso i cosiddetti “progetti didattici”, da svolgere in orario curricolare. Possono essere sostenute sia da personale specializzato interno alla scuola, che da personale esperto esterno alla scuola, in copresenza con docenti del corso stesso; alcune sono aperte a diversi corsi che vogliono aderire, oppure sono attivate da corsi specifici, ma tutte concorrono al potenziamento delle conoscenze sul territorio o al rafforzamento espressivo della personalità degli allievi attraverso occasioni di confronto diverse (es.: educazione stradale, scopri con noi l'area marina, i giovani incontrano la Shoah, progetto cineforum...)”⁸⁴; a queste si aggiungono nel-

⁸³ Scuola secondaria di I grado “Fresa-Pascoli” di Nocera Superiore, internet: http://www.fresapascoli.gov.it/didattica/attivita_extracurricolari.htm (consultato il 5 aprile 2016).

⁸⁴ Scuola secondaria di I grado “Armando Diaz” di Olbia, internet: http://www.mediadiazolbia.it/progetti/attivita_integrative/attivita_integrative.htm (consultato il 5 aprile 2016).

l'offerta formativa delle scuole in Italia le "attività didattiche integrative extra-curricolari", cioè le attività "rivolte a tutti gli alunni che ne fanno richiesta e si svolgono in orario pomeridiano extra-scolastico. Alcuni di questi progetti hanno tempi limitati, altri tempi più lunghi; alcuni si avvalgono di appoggi di personale specializzato, altri del personale docente della scuola, che offre un diverso operato; alcuni hanno finanziamenti ministeriali, altri si servono dei fondi dell'istituzione scolastica, altri ancora di contributi da enti esterni, pubblici o privati (es.: collaborazione con società sportive della città, collaborazione con docenti esperti, laboratori linguistici, laboratorio intercultura...)"⁸⁵. Siamo consapevoli che la traduzione abbia sacrificato l'idea del termine croato che pone l'accento sul luogo in cui tali attività si svolgono, cioè al di fuori dell'aula scolastica, ma l'espressione da noi proposta, "attività didattiche integrative curricolari", indica con precisione che tali attività sono di tipo didattico, cioè riguardano il processo di insegnamento/apprendimento, integrano i curricoli delle varie materie e si svolgono in orario curricolare, ovvero sono obbligatorie. Rimane comunque la libertà di usare formule più semplici, a seconda dell'aspetto che si vuole sottolineare (es. attività integrative).

5.10. Verbi usati per la descrizione dei risultati di apprendimento attesi

Verbo (croato)	Traduzione (italiano)
<i>analizira</i>	analizza
<i>identificira</i>	individua
<i>imenuje</i>	elenca (nomina)
<i>iskazuje</i>	dimostra
<i>nabraja</i>	elenca (enumera)
<i>navodi</i>	elenca (cita)
<i>objašnjava</i>	spiega
<i>ocjenjuje</i>	valuta
<i>određuje (razlikuje)</i>	distingue
<i>opisuje</i>	descrive (spiega)
<i>pokazuje</i>	dimostra
<i>predlaže</i>	propone
<i>prepoznaje</i>	ricosce
<i>pridonosi</i>	contribuisce
<i>pronalazi</i>	individua (trova)
<i>razlikuje</i>	distingue
<i>razmatra</i>	considera
<i>razumije</i>	comprende
<i>razvija</i>	sviluppa

⁸⁵ Ibidem.

<i>sudjeluje</i>	partecipa
<i>uočava</i>	riconosce (ravvisa)
<i>uspoređuje</i>	confronta
<i>zaključuje</i>	conclude (comprende)

Tab. 4: Principali verbi che descrivono i risultati di apprendimento attesi in croato e italiano

Nel curriculum di EC (*Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja...*, cit.), precisamente nei capitoli riguardanti le aree tematiche del programma stesso, alla voce “obrazovni ishodi” / “risultati dell’apprendimento” sono elencati i risultati dell’apprendimento suddivisi per classi. Essi in generale possono essere definiti come la “descrizione di ciò che un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo di apprendimento. I risultati sono definiti in termini di conoscenze, abilità e competenze”⁸⁶. Per descrivere i risultati dell’apprendimento si usa di solito la formula “il discente è (o sarà) in grado di...” seguita da un verbo d’azione in modo che gli studenti possano dimostrare che cosa hanno appreso, oppure più semplicemente lo stesso verbo è espresso nella terza persona del presente indicativo. In uno studio europeo sui risultati dell’apprendimento si legge: “Diversi verbi possono essere usati per dimostrare i differenti livelli di apprendimento (per esempio, riferiti alla quantità, alla complessità, alla profondità dello studio o dell’autonomia). A un livello base i risultati dell’apprendimento potrebbero richiedere ai discenti di essere in grado di definire, ricordare, elencare, descrivere, spiegare o discutere. Per un programma più avanzato si potrebbe richiedere ai discenti di essere capaci di formulare, esaminare, valutare, giudicare o costruire. Di solito, il verbo sarà seguito da parole che indicano su che cosa o con che cosa il discente sta operando e la natura o il contesto della performance richiesta come prova del fatto che l’apprendimento è stato acquisito. Queste parole aggiuntive indicano altresì il livello di apprendimento raggiunto”⁸⁷. Con queste caratteristiche si sviluppa anche il curriculum croato di EC e, rappresentando gli stessi risultati dell’apprendimento il perno attorno al quale ruota tutto l’insegnamento di EC, dedichiamo questo paragrafo proprio ai verbi attraverso i quali si esprime il processo d’apprendimento⁸⁸.

⁸⁶ Raccomandazione 2008/C 111/01 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 23 aprile 2008, cit.

⁸⁷ COMMISSIONE EUROPEA, *Usare i risultati dell’apprendimento* – Serie del Quadro europeo delle qualificazioni (EQF): Nota 4, UE, 2011; <http://www.isfol.it/eqf/eqf-in-europa/Notaefq4.pdf> (consultato il 7 aprile 2016).

⁸⁸ Una valida e ricca proposta di verbi da utilizzare per la formulazione dei risultati di apprendimento si trova in: *ECVET, Materiali per la costruzione dei risultati di apprendimento e relative unità dei risultati di apprendimento*, German ECVET Contact Point (trad. e rielaborazione di Silvia Faggioli), internet: http://www.adiscuola.it/adirisorse/?get_group_doc=49/1415891014-descrizioneunitdiapprendimentoperprogettoecvet.1.pdf (consultato il 7 aprile 2016).

Per un uso più veloce del glossario nella tabella introduttiva abbiamo indicato solo la traduzione dei verbi, ma essi non possono essere distinti dalle parole che li seguono e che indicano il contesto della performance richiesta. Riportiamo di seguito i risultati di apprendimento così come sono definiti nel curriculum di EC del MZOS-AZOO e la traduzione di chi scrive (naturalmente il soggetto del verbo è "l'alunno")⁸⁹:

- "*analizira* najčešće oblike nesporazuma ili sukoba u razredu i školi" (cl. III, SE) = *analizza* le forme di incomprensione e di conflitto che più frequentemente si verificano in classe e a scuola⁹⁰;

- "*identificira* neke od najčešćih oblika društvene isključenosti u razredu i školi" (cl. III, SE) = *individua* alcune delle forme di esclusione sociale che più frequentemente si verificano in classe e a scuola;

- "*imenuje* nacionalne manjine u Hrvatskoj" (cl. V, SE) = *elenca* le minoranze nazionali in Croazia; "*imenuje* dokumente kojima se određuju dječja prava" (cl. IV, SE) = *elenca* i documenti che sanciscono i diritti dei bambini; la parola croata "*imenuje*" corrisponde all'italiano "*nomina*" (vd. anche la voce precedente), ma troviamo più corretto tradurre con "*elenca*", visto che "*elencare*" significa "pronunciare ordinatamente una serie di nomi, di oggetti, ecc."⁹¹;

- "*nabraja* neka od najvažnijih prava i odgovornosti koje ima kao učenik i po naša se u skladu s njima" (cl. I, SE) = *elenca* alcuni dei diritti e responsabilità fondamentali che ha come alunno e si comporta in conformità ed essi; in questo caso il verbo croato "*nabraja*" corrisponde ad "*enumera*", ma ci sembra più comune l'uso del sinonimo "*elenca*";

- "*navodi* koja prava ima kao potrošač" (cl. V, SE) = *elenca* i propri diritti di consumatore; anche in questo caso crediamo sia possibile usare "*elenca*" essendo il verbo "*elencare*" più adatto a definire un risultato di apprendimento (d'ora in poi abbreviato RA) perseguibile nella scuola primaria; infatti le SEI nelle loro programmazioni hanno usato "*elenca*" e mai "*cita*";

- "*iskazuje* sposobnost planiranja i postavljanja prioriteta u procesu donošenja odluka o vlastitom napredovanju" (cl. VII, SE) = *dimostra* la capacità di organizzare il proprio percorso scolastico e la capacità d'individuare le priorità nel processo decisionale relativo alla crescita personale; nella traduzione di questo RA abbiamo scelto di suddividere in due parti lo stesso, cioè ci siamo allontanati dal testo di partenza; crediamo che si tratti di due capacità distinte e quindi di due risultati di apprendimento;

⁸⁹ Per una migliore comprensione dell'analisi, si consiglia di consultare anche il Glossario croato-italiano nel capitolo successivo.

⁹⁰ Se non diversamente specificato, la traduzione è di chi scrive.

⁹¹ TRECCANI, internet: <http://www.treccani.it/vocabolario/> (consultato il 9 aprile 2016).

-“*objašnjava* što je za njega novac i kako se stječe, kako se planira potrošnja i štednja (džeparac)” (cl. I, SE) = *spiega* che cos’è per lui il denaro e come si guadagna, come si programma la propria spesa e il risparmio (paghetta); in questa traduzione siamo rimasti quanto più vicini al testo di partenza, ma preferiamo esprimere tale RA nel seguente modo: = spiega il valore del denaro, il significato del risparmio e della programmazione delle proprie spese;

-“*ocjenjuje* svoje učenje kao rad” (cl. I, SE) = “*valuta* il suo apprendimento-studio come un lavoro” (SEI). La traduzione non si può dire sbagliata, ma cerchiamo di capire cosa si intende con questa espressione. Il RA così espresso dovrebbe dirci che l’alunno è in grado di dare allo studio la stessa importanza che (probabilmente) il genitore dà al lavoro. Tale significato però non è immediato nella versione in italiano, e nemmeno in quella in croato, in quanto il verbo “valutare”, cioè “determinare il valore di cose e fatti di cui si debba tenere conto ai fini di un giudizio o di una decisione, di una classifica o graduatoria”⁹², appesantisce il costrutto perché crediamo non propriamente adatto al livello cognitivo di un bambino di prima elementare. Nella tassonomia degli obiettivi educativi di Bloom⁹³, che distingue sei livelli cognitivi di crescente complessità (conoscenza, comprensione, applicazione, analisi, valutazione, creazione), il “valutare” trova spazio nei livelli più complessi, cioè “analisi” (essere capaci di scomporre in parti più semplici e confrontare idee o problemi) e “valutazione” (essere capaci di raccogliere in un nuovo insieme le diverse componenti). Il bambino di prima elementare potrà paragonare il proprio impegno e studio al lavoro dei genitori, darne uguale o simile valore, valorizzare il proprio studio come una forma di lavoro, ecc. e quindi crediamo che la definizione del RA di apprendimento relativo a questa capacità dovrebbe essere adeguata;

-“*određuje* razliku između otpada i smeća” (cl. V, SE) = *determina* la differenza tra rifiuto e spazzatura; notiamo con interesse che le SEI hanno evitato una traduzione letterale della frase e hanno reso il concetto nei seguenti modi: “le risorse della terra non sono inesauribili: comprendo l’importanza del riciclaggio e del corretto smaltimento dei rifiuti”, “attraverso messaggi pubblicitari distingue il riciclaggio dai rifiuti”. Noi proponiamo anche la traduzione “(l’alunno) distingue i rifiuti dalla spazzatura”, usando il verbo “distinguere” invece del costrutto “determina la differenza”, che corrisponde al croato “određuje razliku”: in questo modo perdiamo il verbo “determinare”, ma acquistiamo in semplicità nella formulazione del RA, che deve essere sempre specifico e contestualizzato all’interno di un quadro di facile comprensione;

-“*opisuje* kako se biraju hrvatski zastupnici i koja je njihova uloga u Europskom

⁹² TRECCANI, internet: <http://www.treccani.it/vocabolario/> (consultato il 9 aprile 2016).

⁹³ Benjamin Samuel BLOOM, *Taxonomy of educational objectives, Handbook I. Cognitive Domain*, New York, 1956, internet: <http://www.edscuola.it/archivio/ped/bloom.html> (consultato il 9 aprile 2016).

parlamentu” (cl. VIII, SE) = *describe* (spiega) come vengono eletti i deputati croati e il loro ruolo al Parlamento europeo; “svojom riječima *opisuje* značenje dostojanstva svake osobe” (cl. I, SE) = *spiega* con parole proprie il significato della dignità di ogni individuo”; attraverso questi due esempi riprendiamo la tassonomia di Bloom per ricordare che “*opisuje* – *describe*” (cl. VIII) è un verbo consigliato per formulare risultati di apprendimento relativi al primo livello cognitivo, quello della conoscenza (= essere capaci di richiamare e trasmettere informazioni nella maniera più precisa possibile), mentre “*opisuje* – *spiega*” (cl. I) si rifà al secondo livello cognitivo della “comprensione” (= essere capaci di interpretare le informazioni e di elaborarle e riassumerle con parole proprie). Nonostante ciò, crediamo non sia sbagliato dire “*spiega* con parole proprie il significato della dignità di ogni individuo”, così come leggiamo nella programmazione di EC di una classe prima di una SEI;

-“*pokazuje* privrženost očuvanju prirodnog bogatstva u svom zavičaju i domovini” (cl. IV, SE) = *dimostra* impegno nella salvaguardia delle ricchezze naturali della propria regione e del proprio paese (patria); nelle programmazioni di EC delle SEI non esistono traduzioni dirette del RA citato, così come appare nel curriculum di EC ministeriale, ma adattamenti che comunque mantengono la traduzione “*pokazuje* = *dimostra*” (vd. il glossario). Si vuole qui solo accennare al fatto che il RA citato è poco specifico e mal si presta a certificare se l'alunno è in grado o no di fare, dire, ecc. qualcosa;

-“*predlaže* i konstruktivno sudjeluje u aktivnostima kojima se obilježavaju datumi važni za lokalnu zajednicu u cjelini i osobito lokalne manjinske kulture” (cl. IV, SE) = *propone* e partecipa in maniera costruttiva alle attività che riguardano ricorrenze importanti della comunità locale in generale e delle culture minoritarie in particolare; la traduzione da noi proposta (nella quale il verbo “*propone*” richiederebbe un complemento oggetto) non trova riscontro nelle programmazioni delle SEI, dove si è preferito semplificare il RA (es.: “suggerire varie attività con le quali si ricordano date importanti per la località nella quale vive”; “partecipare attivamente alle attività nelle ricorrenze della comunità”);

-“*prepoznaje* i suzbija predrasude većinske nacije prema nacionalnim manjinama, a nacionalne manjine prema većinskoj naciji” (cl. IV, SMS) = *riconosce* e rifiuta i pregiudizi dell'etnia maggioritaria nei confronti delle minoranze nazionali e viceversa; anche in questo caso nei programmi delle SMSI troviamo dei risultati di apprendimento che sono l'interpretazione del testo di partenza da noi tradotto (es.: “riconoscere ed estirpare gli stereotipi culturali, le discriminazioni e i preconcetti legati alla nazionalità”);

-“aktivno *pridonosi* izgradnji razreda i škole kao demokratske zajednice” (cl. III, SE) = *contribuisce* attivamente allo sviluppo della classe e della scuola come co-

munità democratiche; la traduzione di questo testo è relativamente semplice, l'unico aspetto critico è rappresentato dal sostantivo croato "izgradnja", propriamente "costruzione", che noi abbiamo sostituito con "sviluppo" nella convinzione che quest'ultimo sia più adeguato al mondo della scuola;

-*"pronalazi načine pomaganja učenicima s posebnim potrebama* (cl. I, SE) = *individua* (trova) i modi per aiutare gli alunni con necessità specifiche. La difficoltà di questo testo sta nella traduzione del verbo "pronalazi", che letteralmente sta per "trova". Abbiamo proposto anche la traduzione "pronalazi - individua" perché più adeguata al linguaggio settoriale della scuola. D'altra parte però un RA perseguito nella classe prima della scuola elementare potrebbe essere espresso senza errore anche usando "trova". Infatti sembra un verbo che riflette maggiormente le capacità di un bambino di prima elementare, visto che *trovare* significa "imbattersi in ciò che si cerca, o pervenire a ciò che si desidera, o anche soltanto poter avere, riuscire a sapere dov'è ciò che si cerca o si vuole, così da poterne disporre all'occorrenza (esprime cioè il risultato positivo del cercare)", mentre *individuare* significa "determinare, indicare, o riconoscere con precisione"⁹⁴. Più complessa e non molto chiara la scelta fatta dalle SEI che hanno usato "intravede". Per quel che riguarda invece il costrutto "učenik s posebnim potrebama", noi abbiamo proposto la traduzione "alunno con necessità specifiche", ma esistono numerose varianti in uso nella letteratura del settore come ad es. "alunno con necessità speciali", "alunno con necessità educative speciali", "alunno con bisogni educativi speciali";

-*"razlikuje položaj građana u demokraciji i nedemokratskim režimima* (cl. IV, SMS) = *distingue* la condizione dei cittadini in una democrazia e nei regimi non democratici. Non abbiamo trovato la traduzione di questo testo nelle programmazioni di EC delle SMSI, ma in una programmazione di classe VIII: "*spiega* la condizione dei cittadini in una democrazia e nei regimi antidemocratici". In quest'ultima è stato usato il verbo "spiegare" che ci sembra troppo generico per la formulazione di un RA piuttosto chiaro e definito;

-*"razmatra svoja prava i prava drugih u razredu i školi* (cl. III, SE) = *considera* i propri diritti e i diritti dei compagni in classe e a scuola. Si tratta di un RA piuttosto generico che è stato elaborato dalle varie SEI in RA più specifici. Prendiamo il caso di una SEI che propone nella programmazione di III cl. elem. il perseguimento del seguente "obiettivo di apprendimento": "conoscere e comprendere i valori primari sociali (diritti/doveri)". Nell'unità didattica "I diritti dei bambini. Rispetto e non delle regole in classe" vengono perseguite le seguenti competenze: "Elencare i principali diritti e responsabilità dell'alunno rispettando gli stessi essendo a conoscenza dell'esistenza dei

⁹⁴ TRECCANI, internet: <http://www.treccani.it/vocabolario/> (consultato il 10 maggio 2016).

documenti e leggi; Riconoscere che i diritti di cui si beneficia sono uguali a quelli degli altri alunni senza distinzione di sesso, nazionalità, capacità patrimoniale ecc.”. Notiamo che in tutti questi esempi non troviamo l'esatta traduzione del costruito “razmatra svoja prava”, ma un accostamento al significato dello stesso in “conoscere e comprendere i valori...”; “razmatra” infatti significa “considerare”, cioè “esaminare attentamente una cosa, riguardandola in sé e nelle sue relazioni e conseguenze”⁹⁵. Come abbiamo già visto precedentemente, si tratta forse di un RA piuttosto elaborato e non adeguato al livello cognitivo dei bambini di terza elementare. Proponiamo a confronto la formulazione di alcuni RA presente nella programmazione dell'insegnamento “Attività alternativa alla Religione cattolica” (vicina nei contenuti all'EC) di una scuola primaria d'Italia: “scopre e comprende i diritti dei bambini attraverso la visione di film di animazione (Storia di una gabbianella e del gatto che le insegnò a volare); conosce i diritti dei bambini che vengono via via presentati, attraverso la lettura di racconti e di poesie; legge e comprende alcune parti della Dichiarazione dei diritti del fanciullo; riflette sul significato delle diverse categorie di diritti, riconducendole al proprio vissuto”⁹⁶. In questi esempi notiamo l'uso dei seguenti verbi: scopre, comprende, conosce, legge, riflette. Crediamo che questi verbi siano da preferire a “razmatra/considera”, sempre tenendo conto del fatto che nelle prime classi della scuola elementare si persegue il raggiungimento dei risultati dell'apprendimento ad un livello base;

-“*razumije* da učenici s posebnim potrebama imaju ista prava kao i svi drugi” (cl. I, SE) = *comprende* che gli alunni con necessità particolari hanno gli stessi diritti degli altri. Notiamo soltanto che nel curriculum nazionale di EC è poco usato il verbo “razumije”, mentre è molto diffuso il sostantivo “razumijevanje”, soprattutto nelle pagine relative alle scuole medie superiori in corrispondenza di elenchi di unità e temi didattici da sviluppare;

-“*razvija* osnovne tehnike timskog rada” (cl. I, SE) = *sviluppa* le tecniche basilari per il lavoro di gruppo. Anche in questo caso notiamo quanto sopra, e cioè l'uso più diffuso nel curriculum nazionale di EC del sostantivo “razvijanje” rispetto al verbo corrispondente “razvija”. Anche nelle programmazioni di EC delle varie scuole si preferisce il sostantivo al verbo;

-“*sudjeluje* u akcijama solidarnosti i volontira” (cl. II, SMS) = *partecipa* ad attività solidali e di volontariato;

-“*uočava* uzroke i objašnjava posljedice koje verbalno i fizičko nasilje ostavlja na žrtvi i nasilniku” (cl. III, SE) = *individua* le cause della violenza fisica e verbale e

⁹⁵ TRECCANI, internet: <http://www.treccani.it/vocabolario/> (consultato il 10 maggio 2016).

⁹⁶ La programmazione completa è disponibile sul sito: <http://www.icverdello.gov.it/wp-content/uploads/2014/08/attivita-alternativa-rc.pdf> (consultato il 10 maggio 2016).

spiega le conseguenze che un atto violento può avere sulla vittima e sull'autore dello stesso. Crediamo che “individua/ravvisa/riconosce” possano essere delle buone traduzioni del verbo croato “uočava”; abbiamo scelto la prima proposta perché si tratta di un verbo molto usato nel linguaggio settoriale della didattica delle competenze. Il verbo “uočiti” nel vocabolario croato-italiano di Deanović-Jernej è tradotto con “scorgere, ravvisare, adocchiare”. In ogni caso il significato del verbo che verrà preferito nel processo traduttivo dovrà corrispondere “al pervenire ad un'individuazione in base ai tratti caratteristici di qualcosa”⁹⁷;

–“svoje učenje uspoređuje s radom svojih roditelja i učitelja” (cl. II, SE) = *confronta* il proprio studio con il lavoro dei propri genitori e insegnanti. Nei documenti delle SEI abbiamo individuato la seguente traduzione: “confronta i doveri scolastici con il lavoro dei loro genitori e degli insegnanti”. Escluso l'aggettivo “loro”, che andrebbe sostituito con “propri”, consideriamo la scelta traduttiva soddisfacente; interessante l'uso del costrutto “i doveri scolastici” per “svoje učenje”. La parola croata “učenje” significa “studio”, ma il sintagma “doveri scolastici” si adatta ancor meglio sia all'età degli alunni coinvolti sia alla competenza perseguita;

–“zaključuje o povezanosti cjeloživotnog učenja i konkurentnosti na tržištu radne snage” (cl. I, SMS) = *comprende* la relazione tra l'apprendimento permanente e la competitività sul mercato del lavoro. Il verbo croato “zaključuje” significa propriamente “conclude”, ma nel caso del sintagma “zaključuje o...”, cioè “conclude in riferimento a qualcosa”, crediamo che la traduzione più appropriata sia “comprende”, cioè un verbo che può riassumere in ambito scolastico un processo cognitivo più complesso in cui si ragiona, comprende e giunge alla conclusione che esiste una relazione tra l'apprendimento permanente e la competitività sul mercato del lavoro.

6. Glossario croato-italiano

Il glossario propone la traduzione delle parole chiave dell'EC dalla lingua croata all'italiano: nella prima colonna troviamo il prototesto e il metatesto, nella seconda i contesti originali in croato e la fonte degli stessi, con le traduzioni in italiano. Per quel che riguarda quest'ultime si tratta nella maggior parte dei casi di traduzioni fatte dalle SEI o SMSI; nel caso in cui non sia stata individuata nei vari documenti scolastici, la traduzione proviene da testi italiani o europei del settore, oppure è una proposta di chi scrive⁹⁸.

⁹⁷ TRECCANI, internet: <http://www.treccani.it/vocabolario/> (consultato il 10 maggio 2016).

⁹⁸ La traduzione a cura di chi scrive verrà segnalata con “(n.t.)”.

Testo originale / Traduzione	Contesto / Fonte
<i>građanski odgoj i obrazovanje</i>	"Ovom Odlikom donosi se Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj", in <i>Obilježiti desetogodišnji program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole</i>, MZOS - AZOO, 24.8.2014., internet: http://www.azoo.hr/images/stories/2014/Građanski_odgoj-program-2014_08_104_2019.pdf
educazione civica	"Piano integrativo ai contenuti del programma interdisciplinare di educazione civica nell'ambito delle materie umanistiche e delle attività fuori sede delle classi V, VI, VII, VIII della scuola elementare", in <i>Idi</i>, SE "Giuseppina Martinuzzi" Pola, internet: http://www.os-giuseppina-martinuzzi-pu.skole.hr/skola/gra_danski_odgoj_educaciuniz_civica/vi_i_ruralni_clasi_superiori
educazione alla cittadinanza	"Il piano e programma operativo di Educazione alla cittadinanza (EAC) è parte integrante del curriculum scolastico e del Piano e programma di lavoro per l'anno scolastico 2015/2016 ed è stato elaborato in sintonia alla Legge sull'educazione e l'istruzione per le scuole elementari e medie superiori (art. 26 e 26), nonché in base al Curriculum nazionale ed alle circolari ministeriali che regolano la materia", in <i>Piano e programma operativo di Educazione alla cittadinanza I, VIII classe</i>, SEJ "Bernardo Benussi" Rovigno, internet: http://sej-benussi.hr/web/wp-content/uploads/2017/10/Piano-e-programma-operativo-di-Educazione-alla-cittadinanza-per-la-i.-2015-2016.pdf
<i>međupredmetni pristup</i>	"[...] u 2. ciklusu (5. i 6. razred osnovne škole) se, uzimajući u obzir međupredmetnog i izvannastavni pristup, uvodi i istovrsni modularni pristup, u sklopu kojega se učenicima brzo pojedinih temata ili područja građanskog odgoja i obrazovanja odnajući se na postojeće module kao na Osnove dimenzije, Projekt Građanin, Medijski, Prava potrošača i dr. [...]", in <i>Kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja</i>, AZOO, 08.2014., internet: http://www.azoo.hr/images/Kurikulum_građanskog_odgoja_i_obrazovanja.pdf
approccio interdisciplinare	"In Croazia, il curriculum quadri del 2010 stabilisce conoscenze, competenze e capacità del programma trasversale "educazione di diritti umani e alla cittadinanza democratica". Questi obiettivi possono essere attuati tramite un approccio interdisciplinare, come materia distinta facoltativa, attività extracurricolare - progetti, attività all'interno della comunità -

	si applicati sistematicamente a tutto il curriculum scolastico...”, in <i>L'educazione alla cittadinanza in Europa</i> (EACEA 190/rev.1), 2012, (online): http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/13011.pdf
istituto	“Kompetencije koje trebaju imati učitelji i nastavnici da bi razvijali ishode Građanskog odgoja i obrazovanja mogu se razviti u pet stručnih područja (...)”, in <i>Program međupredmetnih i interdisciplinarnih vještina Građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole</i>, MZOS-AZOO, internet: www.mzos.hr
competenza	“način praćenja ishoda/posljedica? —modalità di controllo e verifica delle competenze/risult”, in <i>Programma interdisciplinare e intercurriculare di Educazione civica della Scuola II° classe della scuola elementare</i>, SE “Belyedare”, Fiume
obrazovni ishodi	“Obrazovni ishodi: Učenici: - opisuje razred i škola kao zajednicu učenika, školskih djelatnika i roditelja, koja djeluje po određenim pravilima kojima su bili dionici ili su ih; - navodi najvažnija pravila i objašnjava važnost pravila važna za ponašanje učenika u razredu; - aktivno sudjeluje u donošenju razrednih pravila i preuzima odgovornost za njihovo provođenje; - aktivno sudjeluje u izboru za predsjednika razreda i člana Vijeća učenika (...)”, in <i>Program međupredmetnih i interdisciplinarnih vještina Građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole</i>; MZOS - AZOO, 24.6.2014. (c.d.)
risultati dell'apprendimento	“Risultati dell'apprendimento: “L'alunno sa esprimere e argomentare una sua opinione riguardo al tema scelto. Sa definire il concetto di identità personale (...)”, in <i>Educazione civica - Curricolo disciplinare</i>, SMSI “I conrado di Vinci”, Bari
ishodi učenja	“Ishodi učenja su skup sposobnosti koje govore što će student moći, razumijeti ili biti sposoban raditi nakon završetka obrazovnog procesa”, in <i>Ishodi učenja</i>. Priručnik za nastavnike i nastavnice na čelu odjela dr.sc. Sanja Lončar-Vicković, dipl.ing.arh. e dr.sc. Zlata Đoljak-Ahok, dipl.ing.građ., internet: http://www.uniodr.hr/podatci/49/ishodi%20učenja_gosuenik.pdf
risultati dell'apprendimento	“I risultati dell'apprendimento sono la descrizione di ciò che un discente conosce, capisce ed è in grado di realizzare al termine di un processo d'apprendimento”, in <i>Descrivere i risultati d'apprendimento</i> (Eranca Da Re, 2009), internet: http://www.indire.it/it/educazione/_file/mav/_resorsi/Da%20Re.pdf

esiti di apprendimento	"The shift to learning outcomes is the third most eloquent of any study published in recent years by the OECD, that prede in spazio proprio della considerazione di come nei paesi europei si faccia sempre più ricorso agli esiti di apprendimento per decidere le finalità generali del sistema di istruzione e formazione, oltre che per definire o descrivere qualifiche e titoli", in <i>Gli esiti di apprendimento in Europa. Traduzione e sintesi del documento CEDEFOP 2007</i>, internet: http://www.oecd.org/dataoecd/1/1/44651410.pdf
risultati di apprendimento attesi	"Gli stage, i tirocini e l'alternanza scuola-lavoro sono strumenti didattici fondamentali per far conseguire agli studenti i risultati di apprendimento attesi e attivare un prezioso collegamento con il mondo del lavoro e delle professioni, compresi il volontariato ed il privato sociale", in <i>I profili dell'istruzione tecnica</i>, I.F.I. Turbati (CO, Italia), internet: http://www.iforma.it/home/la-scuola/gli-ordinamenti/profilo-dell'istruzione-tecnica/
obiettivi risultati	"Učelode na inškovima i bolji obrazovni rezultati uz veću primjenu izvrsnih obrazovnih resursa (OER-ov), primjenu izvrsnih obrazovnih resursa (OER-ov), primjenu besplatnih udžbenika, video-znimaka, testova i softvera koji se mogu prilagoditi posebnim potrebama učenika (...)", in <i>European Commission, Obrazovanje obrazovnog – napredna prijava</i>, internet: http://ec.europa.eu/rapid/press-release_MEMO-13-813_hr.htm
risultati scolastici	"Risparmi e risultati scolastici migliori grazie ad un maggiore impiego di risorse educative aperte (OER) quali libri di testo, video, testi e software liberamente utilizzabili e adattabili ad esigenze di apprendimento specifiche (...)", in <i>European Commission, Opening up Education – Dynamic frequency</i>, internet: http://ec.europa.eu/rapid/press-release_MEMO-13-813_it.htm
znanje vještine stavovi	"Prvo, neke su zemlje započele s osmišljavanjem alata za procjenu za nastavnike ili nacionalnih standardiziranih ispita za učenike, kojima se nastoje procijeniti društvene i građanske kompetencije, normativni odnosi predmetni, a isti se bave znanjem, vještinama i stavovima učenika", in <i>Građanski odgoj i obrazovanje u Europi</i>, internet: http://eacea.ec.europa.eu/education/fair/docs/documents/thematic_report13991R.pdf (p. 14)
conoscenze abilità (competenze) capacità	"In primo luogo alcuni paesi hanno cominciato a elaborare strumenti di valutazione per insegnanti, o test per studenti unificati a livello nazionale, che cercano di valutare le abilità sociali e civiche indipendentemente da una qualsiasi materia e si concentrano su conoscenze, competenze e capacità degli studenti", in <i>L'Educazione alla cittadinanza in Europa</i>, internet: http://eacea.ec.europa.eu/education/fair/docs/documents/thematic_report13991R.pdf (p. 14)

<i>kompetencije</i>	"Kompetencije podrazumijevaju znanja, vještine i stavove (osviještenost) koji je pojedinac sposoban upotrebljavati u različitim situacijama", in <i>Iskustvo učenja: Priručnik Odbora za stručnu studiju Sveučilišta u Splitu</i>, Split, prosinac 2012, internet: https://www.uns.uniz.hr/files/default/files/dokumenti/odjelu-uk/ISKUSTVO_UCENJA_Prirucnik_2012.pdf
<i>competenze</i>	"Le competenze sono la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale", in <i>Terminology of European education and training policy</i> (Terminologia della politica europea dell'istruzione e della formazione), CEDEFOP, 2014, internet: http://www.cedefop.europa.eu/
<i>dimenzija</i>	"I ljudsko-pravna dimenzija poverava i važnim dimenzijama...", in <i>Program međapredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole</i>, MZOS - AZDO, 24.8.2014, (cit.)
<i>dimensione</i>	"Dimensione dei diritti umani...", in <i>Piani e programmi operativi di Educazione alla cittadinanza I-III classe</i>, SEI "Bernardo Benussi" Roviglio, internet: http://sei-benussi.it/web/wp-content/uploads/2012/10/Programmi-operativi-di-Educazione-alla-cittadinanza-per-la-s-2015-2016.pdf
<i>connotato</i>	"Connotato sociale – connotato interculturale, ecc.", in <i>Programma curricolare di Educazione alla cittadinanza per l'età 2014-2015</i> ..., SEI "G. Martinuzzi" Pella, internet: http://www.sei-giuseppina-martinuzzi-pa.scuole.it/skuola/gm_arski_odgoj_educacione_civica/ri_i_rasteri_e_la_ssi_interni
<i>tematska područja</i>	"Tematska područja Programa međapredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja (...)", in <i>Program međapredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole</i>, MZOS - AZDO, 24.8.2014, (cit.)
<i>area tematica</i>	"Un'area tematica riunisce i contenuti e gli obiettivi di più discipline o materie strettamente correlate in un unico blocco didattico (...)", in <i>L'educazione alla cittadinanza in Europa</i> (EACEA 19 Enquiry), 2012, internet: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/1301T.pdf
<i>ključni pojmovi</i>	"Ključni pojmovi prava, odgovornosti, ljudska prava, većinski građanski razredi i škole (...)", in <i>Program međapredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole</i>, MZOS - AZDO, 24.8.2014, (cit.)

concetti chiave	"Il precedente studio di Lurydice metteva in evidenza tre principali categorie di obiettivi per l'educazione alla cittadinanza. In questo studio gli obiettivi sono stati ulteriormente suddivisi dando origine a quattro categorie principali: acquisire un'alfabetizzazione politica (conoscenza dei fatti fondamentali e comprensione dei concetti chiave) ..." L'educazione alla cittadinanza in Europa (LACEA IV Study) (2012), internet: http://ec.europa.eu/citizensurvey/lurydice/documents/tema_mn_rep_rto13911.pdf
integrarionje	"Plan integriranja Programa međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Gradinskog odgoja i obrazovanja u područje pridonije (izvanučioničke aktivnosti u I., II., III. i IV. razreda srednje škole", in <i>Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Gradinskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole</i>, MZOS - AZOO, 24.8.2014, (cit.)
integrazione	"Piano di integrazione del Programma interdisciplinare e intercurricolare di Educazione civica dalla I alla IV classe della scuola elementare", in <i>Programma EC SE "Bilvedere"</i>, Fiume "Piano dei contenuti integrativi di Educazione alla cittadinanza nelle classi inferiori", in <i>Piano e programma operativo di Educazione alla cittadinanza I-IV classe</i>, SEI "Bernardo Benussi" Rovigno (cit.)
Izvanučioničke aktivnosti	"Izvanučioničke aktivnosti – osvajaju se suradnjom škole i lokalne zajednice. U njih trebaju biti uključeni svi učenci prema njihovim interesima i mogućnostima škole.", in <i>Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Gradinskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole</i>, MZOS - AZOO, 24.8.2014, (cit.)
attività all'aperto	"Attività all'aperto - si realizzano in collaborazione tra scuola e comunità locale. Dovrebbero essere inclusi tutti gli alunni in base ai loro interessi e alle capacità della scuola.", in <i>Piano e programma operativo di Educazione alla cittadinanza I-IV classe</i>, SEI "Bernardo Benussi" Rovigno (cit.)
attività didattiche integrative curricolari	in A.)
analizira	"- analizira različite oblike gospodarstva ili sukoba u razredu i školi" (Tematska područja: Programi u III razreda osnovnih škola, Društvena dimenzija), in <i>Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja Gradinskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole</i>, MZOS - AZOO, 24.8.2014, internet: http://www.azoo.hr/images/stories/2014/Grafski_izdaj-program-2014_08_100_2019.pdf
analizza	"- analizza le forme più comuni di incomprendimento o di conflitto in classe e a scuola", in <i>Programma curricolare di Educazione alla cittadinanza per l'ov.</i>

	2014/2015); SE "G. Marinuzzi" Pola; internet: http://www.giuseppina-marinuzzi-pu.skuole.it/skuole/gratuita/educazione_civica/ai_tematiche_infiori
identificata	" - identificata viene ad oggetto attività di istruzione e di educazione in materia di diritti e doveri" (Tematica područja Programi... u IV. razredu osnovnih škola, Ljudsko-pravna dimenzija), in Programi GOU, MZOS- AZOO, cit.
individua	" - individua alcune delle forme più comuni di esclusione sociale in classe o a scuola", in Programi EC SE "G. Marinuzzi", cit.
denomina	" - denomina nazionalne manjine u [Hrvatskoj]", (Tematica područja Programi... u V. razredu osnovnih škola, Međukulturna dimenzija), in Programi GOU, MZOS- AZOO, cit. " - denomina le minoranze nazionali in Croazia", in Programi EC SE "Belvedere", Fiume
elenca (nomina)	" - elenca documenti kojima se određuju dječja prava" (Tematica područja Programi... u IV. razredu osnovnih škola, Ljudsko-pravna dimenzija), in Program GOU, MZOS- AZOO, cit. " - elenca (nomina) i dokumenti dječjih prava i dječji bančini (RA)",
iskazuje	" - iskazuje sposobnost planiranja i postavljanja prioriteta u procesu donošenja odluka i vlastitih ograničavanja" (Tematica područja Programi... u VII. razredu osnovnih škola, Gospodarska dimenzija), in Program GOU, MZOS- AZOO, cit.
dimostra	" - dimostrare la capacità di pianificare e sistemare le priorità nelle decisioni riguardanti l'avanzamento professionale personale", in Programi EC SE "Belvedere", Fiume
nabroja	" - elencare nabroja neka od najvažnijih prava i odgovornosti koje ima kao građanin i ponastati u skladu s njima" (Tematica područja Programi... u I. razredu osnovnih škola, Ljudsko-pravna dimenzija), in Program GOU, MZOS- AZOO, cit.
elenca (enumera)	" - l'elenco elenca i principali diritti e responsabilità di alunno e si attiene rispettando gli stessi", in Programi EC SE "Belvedere", Fiume
navodi	" - navodi koja prava ima kao potrošač" (Tematica područja Programi... u V. razredu osnovnih škola, Gospodarska dimenzija), in Program GOU, MZOS- AZOO, cit.
elenca (cita)	" - elenca alcuni diritti che ha come consumatore", <i>Primo e</i>

	programma EC, SEI "B. Benussi" Rovigno, cit. - elenca i propri diritti di cittadinanza (n.4)
oblativna	"- objašnjava što je za njega novac i kako se troši e. kako se planira potrošnja i srednja (džeparci)" (Tematska područja Programa... u I. razredu osnovnih škola, Gospodarska dimenzija), in Program GDO, MZOS- AZOO, cit.
spiega	"- spiega che cosa rappresenta per lui il denaro, come si giustificano le spese ed il risparmio", in <i>Planovi programa EC</i>, SEI "B. Benussi" Rovigno, cit.
ocjenjuje	"- ocjenjuje svoje učenje kao rad (Tematska područja Programa... u I. razredu osnovnih škola, Gospodarska dimenzija), in Program GDO, MZOS- AZOO, cit.
valuta	"- valuta (il vo) apprendimento-malio come un lavoro", in <i>Programmi EC</i>, SEI "G. Martinuzzi", cit.
određuje (razliku)	"- određuje razliku između roba i mesa" (Tematska područja Programa... u V. razredu osnovnih škola, Ekološka dimenzija), in Program GDO, MZOS- AZOO, cit.
distingue	"- attraverso messaggi pubblicitari distingue il riciclaggio dai rifiuti", in <i>Programmi EC</i>, SEI "Helvetia", Firenze - distingue i rifiuti dalla spazzatura (n.4)
opisuje	"- opisuje kako se biraju hrvatski zastupnici i koja je njihova uloga u Europskom parlamentu" (Tematska područja Programa... u VIII razredu osnovnih škola, Politička dimenzija), in Program GDO, MZOS- AZOO, cit.
describe	- describe (spiega) come vengono eletti i deputati europei e il loro ruolo al Parlamento europeo (n.4)
spiega	"- svim riječima opisuje značenje divergencija svake robe" (Tematska područja Programa... u I. razredu osnovnih škola, Društvena dimenzija), in Program GDO, MZOS- AZOO, cit. "- spiega con le proprie parole il significato della dignità di ogni individuo", in <i>Planovi programa EC</i>, SEI "B. Benussi" Rovigno, cit.
pokazuje	"- pokazuje privrženost očuvanju prirodna bogastva u svim zemljama i domovini" (Tematska područja Programa... u IV. razredu osnovnih škola, Ekološka dimenzija), in Program GDO, MZOS- AZOO, cit.
dimostrat	"- dimostrat interes e nel proteggere gli esseri viventi tra anche l'ambiente naturale e culturale scolastico e locale", in <i>Planovi programa EC</i>, SEI "B. Benussi" Rovigno, cit.

<i>predlaže</i>	“- predlaže i konstruktivno predlaže u aktivnostima kojima se obilježavaju datumi važni za lokalnu zajednicu u cjelini i osobito lokalne manjinske kulture” (Temaška područja Programi... u IV. razreda osnovnih škola, Mediakulturna dimenzija), in <i>Programi GOK, MZOŠ- AZOO</i>, cit.
<i>suggerisce</i>	“- suggerisce varie attività con le quali si ricordano date importanti per la località nella quale vive”, in <i>Plan i programi EC, SEI “B. Benusi” Rovigno</i>, cit. - propone e partecipa attivamente alle attività che riguardano ricorrenze importanti della comunità locale in generale e delle minoranze locali in particolare (n.l.)
<i>prepoznaje</i>	“- prepoznaje i razlija između većinske nacije prema nacionalnim manjinama a nacionalne manjine prema većinskoj naciji” (Temaška područja Programi... u IV razreda srednje škole, Mediakulturna dimenzija), in <i>Programi GOK, MZOŠ- AZOO</i>, cit.
<i>riconosce</i>	“- riconosce e sviluppa gli stereotipi culturali, le discriminazioni e i pregiudizi legati alla nazionalità”, in <i>Educational Project - Learning objectives, SMSI “I. Contino da Vinei”, Ilau</i>. - riconosce e rifiuta i pregiudizi dell'etnia maggioritaria nei confronti dell'etnia minoritaria e viceversa (n.l.)
<i>pridonosi</i>	“- pridonosi integraciji naroda i škole kao demokratske zajednice” (Temaška područja Programi... u III. razreda osnovnih škola, Politička dimenzija), in <i>Programi GOK, MZOŠ- AZOO</i>, cit.
<i>contribuisce</i>	“- creare la classe come una comunità democratica nella scuola”, in <i>Curricolo di Educazione civica, SEI “Bernardo Parentin”, Parenzo</i>, internet: http://www.ow-talijanska-tparentin-porec.skole.hr/glasnik/italijanska-tparentin-porec/images/stories/711/annunci/PROGRAMMAZIONE_DI_EDUCAZIONE_CIVICA_SEI_B.Parentin.pdf - contribuisce attivamente allo sviluppo della classe e della scuola come comunità democratiche (n.l.)
<i>promotira</i>	“- promotira načine potpaganja učenicima i posrednim potpaganjem” (Temaška područja Programi... u I. razreda osnovnih škola, Društvena dimenzija), in <i>Programi GOK, MZOŠ- AZOO</i>, cit.
<i>individua</i>	“- intravede i modi per aiutare l'alunno con necessità particolari”, in <i>Plan i programi EC, SEI “B. Benusi” Rovigno</i>, cit.
<i>trova</i>	- individua (trova) i modi per aiutare gli alunni con necessità specifiche (n.l.)

<i>razlikuje</i>	"- razlikuje položaj građana u demokratiji i nedemokratskim režimima" (Tematska područja Programi... u IV razredu srednje škole, Politička dimenzija), in Programi GDO, MZOS- AZDO, cit.
<i>distingue</i>	"- spiega la condizione dei cittadini in una democrazia e nei regimi antidemocratici", in Programmi EC- SE "Belvedere", Firenze - distingue la condizione dei cittadini in una democrazia e nei regimi antidemocratici (n.l.)
<i>razmatra</i>	"- razmatra levoja prava i prava drugih u razredi školi" (Tematska područja Programi... u III razredu srednje škole, Ljudski-pravna dimenzija), in Programi GDO, MZOS- AZDO, cit.
<i>considers</i>	- considers i propri diritti e i diritti dei compagni in classe e a scuola (n.l.)
<i>razumije</i>	"- razumije da učenici s posebnim potrebama imaju ista prava kao i svi drugi" (Tematska područja Programi... u I. razredu osnovnih škola, Društvena dimenzija), in Programi GDO, MZOS- AZDO, cit.
<i>comprende</i>	"- comprende che gli alunni con necessità particolari hanno gli stessi diritti come tutti gli altri", in Piano e programmi EC- SE "B. Benussi" Rovigno, cit.
<i>razvija</i>	"- razvija osnovne tehnike timskog rada" (Tematska područja Programi... u I. razredu osnovnih škola, Društvena dimenzija), in Programi GDO, MZOS- AZDO, cit.
<i>sviluppa</i>	"- sviluppa le tecniche basilari per il lavoro di gruppo", in Programmi EC- SE "G. Martinuzzi", cit.
<i>sudjeluje</i>	"- sudjeluje u akcijama solidarnosti i volontira" (Tematska područja Programi... u II razredu srednje škole, Društvena dimenzija), in Programi GDO, MZOS- AZDO, cit.
<i>partecipa</i>	"- si interessa e partecipa ad azioni di volontariato così come di portare aiuto e soccorso ai più bisognosi", in Educazione civica - <i>Corsico di insegnare</i> , SMST "Leonardo da Vinci", Bari - partecipa ad attività sociali e di volontariato (n.l.)
<i>svodnja</i>	"- svodnja u razliku i objašnjava posljedice koje verbalno i fizičko nasilje ostavlja na žrtvi i nasilnika" (Tematska područja Programi... u III razredu osnovnih škola, Društvena dimenzija), in Programi GDO, MZOS- AZDO, cit.
<i>rimosce</i>	- rimosce le cause e spiega la conseguenza della violenza verbale e fisica", in

individualna	<i>Pisano e programom EC, SEI "B. Benussi" Roviano, cit.</i>
uspoređuje	" - svoje učenje uspoređuje s radom svojih roditelja i učitelja" (Tematska područja <i>Programa...</i> u II. razreda osnovnih škola, Građanska dimenzija), in <i>Programi GOK, MZOS- AZOO, cit.</i>
confronta	" - confronta i davvero scolastici con il lavoro dei loro (gruppi/nata) genitori e degli insegnanti", in <i>Programmi EC, SEI "Belyedec", Fiume</i>
zaključuje	" - zaključuje o povezanosti cjelodivnog učenja i konkurentnosti na tržištu radne snage" (Tematska područja <i>Programa...</i> u I. razreda srednje škole, Građanska dimenzija), in <i>Programi GOK, MZOS- AZOO, cit.</i>
conclude comprende	- comprende la relazione tra l'apprendimento permanente e la competitività sul mercato del lavoro (n. 1.)

7. Conclusione

L'introduzione dell'Educazione civica come materia obbligatoria nelle scuole in Croazia rappresenta un diritto/dovere per uno Stato che ha scelto di far parte della grande famiglia degli Stati dell'Unione Europea. La conseguente introduzione di questo insegnamento nelle scuole in lingua italiana in Croazia può essere considerata come l'ennesima sfida per la Comunità nazionale italiana, chiamata ad elaborare strategie di mediazione tra le linee guida del ministero croato competente, riguardanti lo sviluppo delle competenze civiche a scuola, e il proprio indirizzo di sviluppo dell'identità italiana minoritaria. Questo lavoro di mediazione è percepibile nei documenti ufficiali inerenti l'EC che le scuole italiane dell'Istria e di Fiume hanno elaborato recentemente. Esso è stato un vero e proprio lavoro di traduzione di lingua e cultura, processo che noi abbiamo studiato rilevando i punti di attrito più forti, sottolineando quelli che più di altri riguardano il mondo della scienza della traduzione.

Altre sfide sono apparse nella scuola in Istria e a Fiume - come ad es. l'introduzione dell'insegnamento definito "Storia e cultura del territorio" (*Zavičajna nastava*) - vecchie novità che richiedono nuove competenze che gli addetti del settore devono saper sviluppare sulla base della propria formazione e convinzione professionale. Altre se ne profilano all'orizzonte e tutte tangenti la scienza della traduzione, in quanto ad incontrarsi sono due lingue e due culture o, meglio ancora, due linguoculture⁹⁹, perché non si può parlare di lingua senza parlare di cultura. Niente di più adeguato per descrivere l'identità della minoranza italiana autoctona di Croazia e Slovenia, dove non risiedono gli italofoeni, ma gli italiani, che necessitano quotidianamente, a tutti i livelli sociali e generazionali, di mediazioni culturali e non soltanto prettamente linguistiche, semplicemente linguoculturali.

⁹⁹ Per il termine "linguo-cultura" vd. Laura SALMON, "Su traduzione e pseudotraduzione, ovvero su italiano e pseudoitaliano", in Anna CARDINALETTI e Giuliana GARZONE (a cura di), *L'italiano delle traduzioni*, Milano, Franco Angeli, 2005, p. 17 e *passim*.

SAŽETAK***STRUČNI JEZIK ZA PREDMET GRAĐANSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE U PRIJEVODIMA S HRVATSKOG NA TALIJANSKI JEZIK***

U ovom su radu predstavljeni rezultati analize korištenog stručnog jezika za predmet Građanski odgoj i obrazovanje u osnovnim i srednjim školama Hrvatske. Razmatrani su prijevodi tekstova s hrvatskog na talijanski jezik te je priložen hrvatsko-talijanski glosar ključnih riječi za predmet građanskog odgoja. Argumentirano je analiziran i odabir termina prilikom prijevoda.

Ključne riječi: Istra, škola, prijevod, stručni jezik, Građanski odgoj.

POVZETEK***STROKOVNI JEZIK PRI POUKU DRŽAVLJANSKE VZGOJE V PREVODIH IZ HRVAŠČINE V ITALIJANŠČINO***

V tem delu je predstavljena analiza strokovnega jezika pri pouku državljske vzgoje s poudarkom na osnovnih in srednjih šolah na Hrvaškem. Podana je analiza besedil, prevedenih iz hrvaščine v italijanščino, vključen je hrvaško-italijanski terminološki slovar ključnih besed iz državljske vzgoje, kakor tudi argumentiran razmislek o uporabljenih prevajalskih izbirah. Ključne besede: Istra, šola, prevod, strokovni jezik, državljska vzgoja.

SUMMARY***PROFESSIONAL LANGUAGE FOR THE SUBJECT OF CIVIC EDUCATION IN TRANSLATIONS FROM CROATIAN TO ITALIAN***

This paper presents the results of an analysis of the professional language used for the subject Civic Education in Croatian Primary and Secondary Schools. The translation of texts from Croatian into Italian was considered and a Croatian-Italian glossary of key words on the subject of Civic Education was annexed. The choice of terminology during translation was thoroughly analysed.

Key words: Istria, school, translation, professional language, Civic Education.

LA NOZIONE DI «MINORANZA NAZIONALE» NELL'ORDINAMENTO CROATO ALLA LUCE DELL'ARTICOLO 5 DELLA LEGGE COSTITUZIONALE SUI DIRITTI DELLE MINORANZE NAZIONALI

FRANCESCO CIANCI*
Spezzano Albanese (Cosenza)

CDU 342.724(497.4):323.13
Saggio scientifico originale
Gennaio 2017

Riassunto: Il contributo intende analizzare la nozione di «minoranza nazionale» nell'ordinamento della Repubblica di Croazia alla luce della definitoria fornita dalla Legge costituzionale sui diritti delle minoranze nazionali (articolo 5) e di approfondire la predetta definizione in comparazione al sistema di diritto internazionale e europeo, sollevando alcuni meriti ma anche delle criticità.

Parole chiave: minoranza/e (definizione di); Legge costituzionale sui diritti delle minoranze nazionali del 13 dicembre 2002; diritto internazionale; diritto europeo; ordinamento costituzionale della Repubblica di Croazia.

1. Prolegomeni introduttivi: la problematica assenza di una definizione giuridica universale e vincolante

L'assenza di una definizione giuridica vincolante di «minoranza nazionale» e con essa di «minoranza linguistica, etnica e religiosa» costituisce da sempre un'annosa problematica nell'ambito del diritto.¹

Già nel primo dopoguerra, la Corte Permanente di Giustizia Internazionale della Società delle Nazioni esprimeva con seria preoccupazione come l'assenza di una definitoria giuridica vincolante e universalmente riconosciuta implicasse l'automatica

* Francesco Cianci (Firenze, 1976), si è laureato dapprima in Scienze Politiche presso la "C. Alfieri" dell'Università degli Studi di Firenze e in seguito in Scienze Religiose all'Istituto Superiore di Scienze Religiose "San Francesco di Sales" della Pontificia Facoltà Teologica dell'Italia Meridionale di Napoli, conseguendo sia il Baccalaureato che la Laurea Magistrale. Insegnante di Religione, è altresì collaboratore del Centro di Ricerche Storiche di Rovigno d'Istria e autore di diversi saggi e articoli in materia di diritti umani e delle minoranze. Per la stesura di questo saggio si ringrazia il sig. Silvano Zilli per i preziosi suggerimenti.

¹ Cfr. a proposito l'ampio saggio trattato in questa sede: Francesco CIANCI, "Sulla problematica assenza di una definizione giuridica vincolante e universalmente riconosciuta di minoranza e sulle sue annesse implicazioni in diritto internazionale", in *Ricerche sociali*, Rovigno, Centro di Ricerche Storiche, n. 17 (2010), p. 7-37.

esclusione di una tutela giuridica presso gli organi giurisdizionali tanto a livello internazionale, la cui soluzione si riduceva a constatare meramente uno stato *de facto* ma non *de iure* (cfr. Corte Permanente di Giustizia Internazionale, *avv. cons.* del 6 aprile 1935, «*Questioni relative alle scuole minoritarie di Albania*»: Rec. CPJI, A/B, n. 64) quanto a livello del diritto interno, al quale fondamentalmente era rimessa l'individuazione di determinate “collettività di persone [...], aventi una razza, una religione, una lingua e delle proprie tradizioni, unite dall'identità di quella razza, religione, lingua e tradizioni in un sentimento di solidarietà, con l'intenzione di preservare le loro tradizioni, mantenere le loro forme di culto, assicurare l'istruzione e l'educazione dei loro figli, conformemente allo spirito e alle tradizioni della loro razza e di assistersi vicendevolmente” (Corte Permanente di Giustizia Internazionale, *avv. cons.* del 31 luglio 1930, «*Questioni relative alle “comunità” greco-bulgare*»: Rec. CPJI, B, n. 17), cui concedere particolari diritti tesi a preservare quelle specifiche identità o comunque evitare la realizzazione di disuguaglianze nel trattamento dei gruppi minoritari rispetto alla maggioranza della popolazione².

Nonostante, il problema si ripresentasse nell'immediato secondo dopoguerra – difatti se una risoluzione dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite sollevava domande circa il «*Destino delle minoranze*» (cfr. Assemblea Generale delle Nazioni Unite, Risoluzione 217C/III del 10 dicembre 1948) la cui situazione non venne inclusa all'interno della *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* del 10 dicembre 1948³, un *memorandum* del Segretario Generale delle Nazioni Unite dall'emblematico titolo «*Definizione e classificazione delle minoranze*» ribadiva la difficoltà, ma anche la necessità, di qualificare a livello giuridico internazionale le minoranze (doc. E/CN.4/sub.2/85) – ancora oggi non esiste a livello internazionale una nozione giuridica vincolante di minoranza, con conseguenze pratiche sul regime di tutela giuri-

² Per un inquadramento si vedano, tra i tanti studi, quelli di: Giorgio CONETTI, *Studio sulle minoranze nel diritto internazionale*, Parma, Salvadè, 2004; Pierluigi SIMONE, *La tutela internazionale delle minoranze nella sua evoluzione storica*, Napoli, Esi, 2002; Sergio MARCHISIO, *La protezione delle minoranze nel diritto internazionale*, Roma, Istituto di Studi Giuridici sulla Comunità Internazionale, 1995; Francesco SALERNO, “Le minoranze nazionali dal Congresso di Vienna ai trattati di pace dopo la seconda guerra mondiale”, in *Rivista internazionale dei diritti dell'uomo*, Milano, Vita e Pensiero, 1992, vol. 5, n. 1, p. 63-101.

³ A queste conclusioni si giunse non senza difficoltà: nel «Progetto Cassin» (doc. A/784) fu introdotta una norma tesa a garantire a tutti i gruppi minoritari la concessione di appositi diritti culturali ovvero la possibilità di utilizzare la propria lingua materna, nonché di aprire scuole, musei, biblioteche e ogni altra attività tesa a garantire lo sviluppo delle singole identità nazionali, culturali, linguistiche e religiose. Ciò nonostante, il «Progetto Cassin» non trovò esito, prevalendo la posizione di stampo liberale, su quella di matrice socialista, secondo cui l'eliminazione dell'oppressione dell'uomo come singolo avrebbe portato necessariamente all'eliminazione dell'oppressione collettiva, e, quindi, anche per i gruppi religiosi: in questo quadro di idee, nella *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* non vi fu spazio per le cosiddette comunità intermedie: cfr. sul punto Francesco CIANCI, “La protezione delle minoranze religiose e della libertà di culto nel diritto internazionale: appunti e riflessioni”, in *Dei et Hominum*, Istituto Superiore di Scienze Religiose “San Francesco di Sales” di Cosenza, Reggio Calabria, Laruffa Editore, 2009, n. 1, p. 35-47.

dica dei diritti delle persone a queste appartenenti. Lo stesso *Rapporto esplicativo sull'art. 27 dei Patti internazionali sui diritti civili e politici* del 16 dicembre 1966, che ha definito una minoranza come “un gruppo numericamente inferiore al resto della popolazione dello Stato, in una posizione non dominante, i cui membri, essendo cittadini dello Stato, possiedono caratteristiche etniche, religiose o linguistiche che differiscono dal resto della popolazione e che mostrano, anche solo implicitamente, un senso di solidarietà diretto a preservare la loro cultura, le tradizioni, la religione e la lingua”⁴, nonostante resti la pietra miliare per una eventuale definitoria, è tuttavia insufficiente a garantire un'uniformità di trattamento dei gruppi minoritari a livello statale, causa la non vincolatività e l'arbitrarietà lasciata agli Stati membri di individuare «chi è minoranza», con il rischio di eludere da un eventuale sistema giuridico di protezione interna alcuni gruppi minoritari⁵. Infine, occorre ricordare come la mancanza di una definitoria del termine in questione apra ulteriori problematiche in relazione al principio di autodeterminazione, che nella dicitura dei documenti internazionali si riferisce ai popoli, ma che tuttavia assume una particolare importanza per la questione dell'autonomia minoritaria e delle tecniche del decentramento territoriale⁶.

2. La definizione di «minoranza nazionale» secondo il tenore dell'art. 5 della Legge costituzionale sui diritti delle minoranze nazionali del 2002

Le problematiche generali relative alla nozione di minoranza nazionale non

⁴ Francesco CAPOTORTI, *Study on the Rights of Persons belonging to Ethnic, Religious and Linguistic Minorities*, New York, UN Publications, 1979, p. 7.

⁵ La suddetta definitoria è ritenuta, tra l'altro, da parte della dottrina, non più adeguata alle moderne caratteristiche delle società multiculturali, nelle quali si riscontra la presenza di «nuove minoranze» (rifugiati politici, apolidi e lavoratori migranti), i quali mantengono una certa coscienza collettiva e il desiderio di salvaguardare le proprie caratteristiche etniche, linguistiche o religiose. Ciò nonostante, riteniamo la non accettabilità di una tale proposta, poiché il trattamento giuridico e le condizioni oggettive di questi ultimi gruppi esulano invece dalla realtà minoritaria *stricto sensu*, tanto sotto un profilo soggettivo, quanto da un punto di vista oggettivo: per cui seppur alcune tematiche delle «nuove minoranze» si intreccino con quelle delle «minoranze storiche» è tuttavia vero che le dinamiche di queste ultime sono completamente differenti e richiedono un trattamento diverso non potenzialmente applicabile alle «nuove minoranze». Cfr. alcuni punti in questione in Marina DICOSOLA, *Stati, nazioni e minoranze: la ex Jugoslavia tra revival etnico e condizionalità europea*, con prefazione di Francesco PALERMO, Milano, Giuffrè, 2010, p. 75-87, specialmente p. 79-83. Sul punto Giuseppe DE VERGOTTINI, “Verso una nuova definizione del concetto di minoranza”, in *Regione e governo locale*, 1-2 (1995), p. 9-26, non a caso, ha sottolineato l'esigenza di fornire una definizione, universalmente riconosciuta, che permetta di inquadrare la questione dei diritti (individuali e collettivi) delle persone (e dei gruppi) in questione.

⁶ Osservazioni in merito erano state apportate un quindicennio fa da Giorgio MALINVERNI, “Il progetto di Convenzione per la protezione delle minoranze elaborato dalla Commissione europea per la democrazia attraverso il diritto”, in *Rivista internazionale dei diritti dell'uomo*, Milano, Vita e Pensiero, 1992, vol. 5, n. 1, p. 113-134.

sono del tutto assenti nell'ordinamento giuridico croato, nonostante la *Legge costituzionale sui diritti delle minoranze nazionali* del 13 dicembre 2002⁷ offra una definizione in merito. Secondo il tenore della legge in questione per «minoranza nazionale» si intende “un gruppo di cittadini croati i cui appartenenti vivono tradizionalmente nel territorio della Repubblica di Croazia, e i loro membri hanno le caratteristiche etniche, linguistiche, culturali e/o religiose diverse dagli altri cittadini e desiderano salvaguardare tutte queste peculiarità” (art. 5).

2.1. Evoluzione terminologica nella denominazione dei soggetti e la scelta della locuzione «minoranze nazionali» come criterio oggettivo di identificazione dei gruppi minoritari

La legge in questione ha scelto la locuzione «minoranza nazionale» per riferirsi ai gruppi nazionali residenti nel territorio della Croazia⁸. Prima dell'approvazione della *Legge costituzionale sui diritti delle minoranze nazionali* del 13 dicembre 2002

⁷ HRVATSKI SABOR [PARLAMENTO CROATO], “Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina” [Legge costituzionale sui diritti delle minoranze nazionali], in *Narodne novine* [Gazzetta ufficiale], Zagabria, n. 155 del 23.12.2002, n. 47 del 19.04.2010 – delibera e decreto della Corte costituzionale, n. 80 del 28.06.2010 e n. 93 del 10.08.2011 - delibere della Corte costituzionale.

⁸ In linea generale, il termine minoranza viene variamente qualificato. Infatti, la locuzione minoranza viene spesso accompagnata da aggettivi, quali «etnica», «nazionale», «linguistica» o «religiosa», a volte in maniera associata, come è il caso, ad esempio, dell'art. 27 del *Patto internazionale sui diritti civili e politici* del 1966 delle Nazioni Unite, ovvero in maniera univoca, come nel caso della *Convenzione-quadro sulla protezione delle minoranze nazionali* del 1995 del Consiglio d'Europa. Alcune discipline interne o Carte costituzionali, ricorrendo a un criterio di stampo nazionalista che suddivide i singoli gruppi a seconda del legame con uno Stato nazionale differente, accompagnano al termine minoranza la specifica attribuzione «nazionale» (cfr. art. 20, c. 1, Cost. Albania; art. 35, Cost. Polonia; art. 33, Cost. Slovacchia; art. 10, Cost. Ucraina) proprio per enfatizzare il criterio politico; la stessa *ratio* sembra rinvenirsi qualora il termine minoranza è accompagnato dall'aggettivo «etnica» (cfr. art. 50, Cost. Estonia; art. 37, Cost. Lituania e Legge 23 novembre 1983; art. 114, Cost. Lettonia) ovvero nelle espressioni «gruppi razziali» (cfr. ad esempio l'ordinamento della Finlandia ove tale espressione appare in alcune leggi interne come il Codice penale o nelle leggi sui contratti in materia di lavoro) o «nazionalità» (art. 70, Cost. Moldavia). Non sempre, però, il termine «nazionalità» indica un criterio storico-politico, ma in alcuni casi ci si riferisce alla dimensione storico-culturale del fenomeno minoritario su un determinato territorio regionale (cfr. artt. 4, 119-122 e 134, Cost. Cina; art. 2, Cost. Spagna). Semplicemente culturale sembra invece la mera qualifica di «minoranze linguistiche» (cfr. art. 6, Cost. Italia e Legge 15 dicembre 1999, n. 482) o «gruppi religiosi» (Cost. Cipro, art. 2). Bisogna tuttavia osservare, che le locuzioni utilizzate negli esempi sopra forniti, costituiscono per gran parte sinonimi del termine minoranza. In alcuni Stati membri, però, il termine minoranza non costituisce un termine specifico adottato verso tutti i gruppi; tale, ad esempio, è il caso della Danimarca (dove la legislazione parla dei diritti degli «abitanti delle isole Far Oer e della Groenlandia»), o in Finlandia in cui la Costituzione fa riferimento a un generico «gruppi» (Cost. Finlandia, art. 17, c. 3) e la legislazione alla «popolazione di lingua svedese, dei Sami e dei Roma» o a Cipro, dove l'espressione minoranza è stata rifiutata a favore invece della locuzione «comunità» (Cost. Cipro, Parte I). Come si nota da questi esempi la nozione di minoranza è inficiata da una certa relatività. Vedi alcune considerazioni in Philip Vuciri RAMAGA, “Relativity of the Minority Concept”, in *Human Rights Quarterly*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 1992, vol. 14, n. 1, p. 104-119.

si è assistito ad una lunga serie di utilizzi terminologici e a non sempre chiare distinzioni nominative per indicare i vari gruppi nazionali:

-in origine, la Costituzione dell'ex Repubblica Socialista Federativa di Jugoslavia⁹ utilizzava i termini «popoli» e «nazionalità» e l'ex Repubblica Socialista di Croazia si definiva nella Costituzione¹⁰ come “lo Stato nazionale del popolo croato, lo Stato del popolo serbo in Croazia e lo Stato delle nazionalità, che in essa vivono” (art. 1, c. 2)¹¹;

-la Costituzione del 1990¹² disponeva che la “Repubblica di Croazia si costituisce come lo Stato nazionale del popolo croato e lo Stato degli appartenenti ad altri popoli e minoranze, che sono suoi cittadini: Serbi, Musulmani, Sloveni, Cechi, Slovacchi, Italiani, Ungheresi, Ebrei e altri, ai quali è garantita l'uguaglianza con i cittadini di nazionalità croata e la realizzazione dei diritti nazionali in conformità con le norme democratiche delle Nazioni Unite e dei paesi del mondo libero” (nei fondamenti originari) e che “nella Repubblica di Croazia gli appartenenti a tutti i popoli e a tutte le minoranze sono equiparati nei diritti” (art. 15, c. 1), e pertanto si faceva riferimento al termine «minoranza»;

-la successiva revisione costituzionale del 1997¹³ ha eliminato il generico riferimento agli «altri popoli», nonché il termine «minoranze» è stato sostituito col più distintivo «minoranze nazionali autoctone», e pertanto ha disposto nei fondamenti originari che la “Repubblica di Croazia si costituisce come lo Stato nazionale del popolo croato e lo Stato degli appartenenti alle minoranze nazionali autoctone: Serbi, Cechi, Slovacchi, Italiani, Ungheresi, Ebrei, Tedeschi, Austriaci, Ucraini, Ruteni e altri, che sono suoi cittadini, ai quali è garantita l'uguaglianza con i cittadini di nazionalità croata e la realizzazione dei diritti nazionali in conformità con le

⁹ SAVEZNA SKUPŠTINA [ASSEMBLEA FEDERALE], “Ustav Socijalističke Federativne Republike Jugoslavije” [Costituzione della Repubblica Socialista Federativa di Jugoslavia], in *Službeni list* [Gazzetta ufficiale], Belgrado, 21 febbraio 1974, n. 9.

¹⁰ SABOR [PARLAMENTO], “Ustav Socijalističke Republike Hrvatske” [Costituzione della Repubblica Socialista di Croazia], in *Narodne novine* [Gazzetta ufficiale], Zagabria, 22 febbraio 1974, n. 8.

¹¹ L'ex Costituzione della Repubblica Socialista Federativa di Jugoslavia del 1974 si riferiva tanto ai “popoli e gruppi nazionali” (art. 1) quanto alle “nazionalità” (art. 3), distinguendo inoltre tra le nazioni (*narodni*) e le nazionalità (*narodnosti*) nonché tra queste e le altre nazionalità e gruppi etnici: cfr. Valeria PIERGIGLI, “La minoranza italiana in Slovenia e Croazia: rilevanza dell'autoctonia e riflessi sulla tutela giuridica”, in Andrea PISANESCHI - Lorenza VIO-LINI (a cura di), *Poteri, garanzie e diritti a sessanta anni dalla Costituzione. Scritti per Giovanni Grotanelli de' Santi*, Milano, Giuffrè, 2007, p. 1227-1264 (ivi sul punto p. 1246-1247).

¹² SABOR REPUBLIKE HRVATSKE [PARLAMENTO DELLA REPUBBLICA DI CROAZIA], “Ustav Republike Hrvatske” [Costituzione della Repubblica di Croazia], in *Narodne novine* [Gazzetta ufficiale], Zagabria, 22 dicembre 1990, n. 56.

¹³ SABOR [PARLAMENTO], “Ustavni zakon o izmjenama i dopunama Ustava Republike Hrvatske” [Legge costituzionale sulle modifiche e integrazioni alla Costituzione della Repubblica di Croazia], in *Narodne novine* [Gazzetta ufficiale], Zagabria, 15 dicembre 1997, n. 135.

norme democratiche delle Nazioni Unite e dei paesi del mondo libero”.

Con le Modifiche alla Costituzione del 2010¹⁴, “la Repubblica di Croazia viene costituita come Stato nazionale del popolo croato e Stato degli appartenenti alle minoranze nazionali: Serbi, Cechi, Slovacchi, Italiani, Ungheresi, Ebrei, Tedeschi, Austriaci, Ucraini, Ruteni, Bosniaci, Sloveni, Montenegrini, Macedoni, Russi, Bulgari, Polacchi, Rom, Romeni, Turchi, Valacchi, Albanesi e altri suoi cittadini ai quali viene garantita la pariteticità rispetto ai cittadini di nazionalità croata e l’attuazione dei diritti nazionali in conformità con le norme democratiche dell’ONU e dei paesi del mondo libero” (nei fondamenti originari), mentre permangono le disposizioni precedentemente disposte che “nella Repubblica di Croazia viene garantita la pariteticità degli appartenenti a tutte le minoranze nazionali” (art. 15, c. 1) e che “la pariteticità e la tutela dei diritti delle minoranze nazionali vengono stabilite dalla legge costituzionale emanata secondo la procedura d’emanazione delle leggi organiche” (art. 15, c. 2).

La formula definitoria «minoranza nazionale» si pone in maniera conforme a una raccomandazione relativa a un protocollo addizionale alla Convenzione europea dei diritti dell’uomo sui diritti delle minoranze nazionali dell’Assemblea del Consiglio d’Europa, secondo cui “l’espressione minoranza nazionale designa un gruppo di persone in uno Stato che (a) risiedano sul territorio di tale Stato e ne siano cittadini, (b) mantengono legami antichi, solidi e duraturi con tale Stato, (c) presentino caratteristiche etniche, culturali, religiose o linguistiche specifiche (d) siano sufficientemente rappresentative pur essendo meno numerose del resto della popolazione di tale Stato o di una regione di tale Stato, (e) siano animate dalla volontà di preservare insieme ciò che costituisce la loro comune identità, segnatamente alla loro cultura, alle loro tradizioni, alla loro religione o alla loro lingua” (Assemblea del Consiglio d’Europa, Raccomandazione 1201 dell’1 febbraio 1993, Tit. I, art. 1).

Difatti, la successiva *Convenzione quadro per la protezione delle minoranze nazionali* dell’1 febbraio 1995 del Consiglio d’Europa, pur non provvedendo a fornire alcuna definizione di minoranza, designa i gruppi minoritari attraverso la qualifica della «nazionalità», considerando, invece, gli aspetti etnici, linguistici, culturali e religiosi delle sottocategorie della più generica nozione di minoranza, a dispetto invece dell’art. 27 del *Patto internazionale sui diritti civili e politici* del 16 dicembre 1966 nonché della stessa *Dichiarazione sui diritti delle persone appartenenti a minoranze nazionali o etniche, religiose e linguistiche* del 18 dicembre 1992, laddove le ultime caratteristiche rappresentano una modalità di espressione delle singole tipologie di mi-

¹⁴ HRVATSKI SABOR [PARLAMENTO CROATO], “Promjena Ustava Republike Hrvatske” [Modifica alla Costituzione della Repubblica di Croazia], in *Narodne novine* [Gazzetta ufficiale], Zagabria, 18 giugno 2010, n. 76.

noranze. Ciò nonostante non è tassativo per la definizione di minoranza il fatto che un determinato gruppo possieda tutti gli elementi oggettivi, ben bastando uno solo di questi per qualificarsi teoricamente come tale.

A questi criteri qualitativi, nella definitoria fornita dall'art. 5 della *Legge costituzionale sui diritti delle minoranze nazionali* del 13 dicembre 2002 si aggiungono il legame oggettivo dei gruppi con il *territorio* (sul quale torneremo in seguito) e il requisito della *cittadinanza*. Queste due caratteristiche, infatti, risultano particolarmente importanti al fine di distinguere le persone appartenenti a minoranze con i meri gruppi di «stranieri», di «immigrati» o «richiedenti asilo», che presentano, per certi versi, tratti simili ai membri delle minoranze, ma la cui presenza all'interno di un dato territorio si differenzia tanto per ragioni storico-sociali quanto per ragioni politiche (cfr. Parlamento Europeo, *Risoluzione 2008* dell'8 giugno 2005) e dalla cui distinzione derivano forme di tutela giuridica differenti a seconda della categoria di inquadramento¹⁵.

La definitoria, inoltre, è accompagnata dall'elemento soggettivo, dalla *volontà* da parte dei membri delle minoranze di essere considerati come tali¹⁶: è doveroso ricordare che da un punto di vista individuale, l'appartenenza ad un gruppo non costituisce una questione di fatto bensì una questione di volontà (differentemente da quanto ebbe a precisare a suo tempo la Corte Internazionale di Giustizia Permanente, avv. cons. del 26 aprile 1928, «*Diritti delle minoranze in Alta Slesia. Scuole minoritarie*»: Rec. CPJI, B, n. 15, che invece inquadrava l'appartenenza a una minoranza *de facto*), espressione della più generale libertà di opinione o di espressione della singola personalità. Infatti, l'appartenenza o meno a una comunità minoritaria esula il mero fatto di appartenere (per *ius nascituri* o *ius sanguinis*) a un determinato gruppo nazionale, costituendo per i singoli individui una manifesta espressione della propria libertà di non aderire (cosiddetta libertà negativa di associazione) a nessun gruppo so-

¹⁵ Tra gli altri vedi: Giorgio CONETTI, "Rifugiati e minoranze", in Sergio BARTOLE - Nino OLIVETTI RASON - Lucio PEGORARO (a cura di), *La tutela giuridica delle minoranze*, Padova, Cedam, 1998, p. 71-79; Michele DE SALVIA, "Minoranze storiche e 'nuove' minoranze. Diritti, doveri e spirito di tolleranza nella giurisprudenza della Commissione e della Corte europea dei diritti dell'uomo", in *Rivista internazionale dei diritti dell'uomo*, Milano, Vita e Pensiero, 1992, vol. 5, n. 1, p. 148-158.

¹⁶ Elemento ben precisato in diverse definitorie. È il caso, ad esempio: -della Legge 10 luglio 2001, n. 273 della Repubblica Ceca sui diritti dei membri delle minoranze nazionali che circoscrive tali gruppi come quelle comunità di cittadini della Repubblica Ceca che vivono nel territorio della Repubblica e di solito differiscono dal resto della popolazione per la loro comune origine etnica, la lingua, la cultura, le tradizioni, sono in posizione minoritaria e manifestano la volontà di preservare e promuovere la loro propria identità che li qualifica come appartenenti ad una minoranza nazionale (art. 2, lett. l); -della Legge 8 marzo 1991, n. 516, sull'uso della lingua sami davanti alle autorità pubbliche della Finlandia, che definisce una persona sami come colui che si identifica in tale gruppo, in quanto o la stessa persona ovvero uno dei suoi genitori o dei suoi nonni appresero il sami come lingua materna (sez. 2.1); -infine, della Legge 5 novembre 2004, n. 261, della Bielorussia (art. 2, c. 1).

ziale ovvero alle organizzazioni rappresentative di queste, senza che per essi possa venire meno la salvaguardia a determinati diritti costituzionalmente garantiti, anche se l'appartenenza a una minoranza non può esulare da determinati criteri oggettivi (cfr. Corte Europea dei Diritti dell'Uomo, *sent.* del 23 ottobre 1990, caso «*Darby c. Svezia*», causa 11581/85: Rec. CEDU, A, n. 187)¹⁷.

2.2. *L'eliminazione della qualifica «popolo» per i gruppi minoritari e sue conseguenze*

Di particolare interesse appare l'eliminazione della qualifica di «popolo» ai gruppi etnici, linguistici o religiosi diversi dal «popolo croato», che assume una certa rilevanza tanto sotto il profilo ontologico della natura dello Stato, quanto sotto il profilo delle relazioni tra diritto interno e internazionale.

Per quanto concerne il primo punto, la Costituzione della Repubblica di Croazia del 1990, sulla falsariga della Costituzione dell'ex Repubblica Socialista di Croazia del 1974, ha conservato in parte la caratterizzazione etnica dello Stato, qualificando la Croazia come “lo Stato nazionale del popolo croato” e altresì, nella formulazione della rivista Carta costituzionale del 1997, come “lo Stato dei membri delle minoranze autoctone nazionali” ovvero, nella Modifica alla Costituzione del 2010, come “lo Stato degli appartenenti alle minoranze nazionali”. Ciò nonostante, rispetto all'impostazione costituzionale dell'ex Repubblica Socialista Federativa di Jugoslavia, dove le nazionalità o le minoranze nazionali erano qualificate come elementi costitutivi dello Stato, senza però godere di alcuna prerogativa di autonomia del territorio e quindi della possibilità di porre in essere il principio di autodeterminazione, previsto solo per i popoli della Federazione, nell'ordinamento costituzionale della Croazia¹⁸ le minoranze non sono parte costitutiva dello Stato¹⁹, seppur la dicitura costituzionale sembri invece suggerire a tale interpretazione. In realtà, il riconoscimento formale delle minoranze nazionali, dovuto alla necessaria composizione etnica del paese, “è ad ogni modo recessivo rispetto all'obiettivo fondamentale del testo costi-

¹⁷ In dottrina si veda Pierluigi SIMONE, *op. cit.*, p. 78 ss. e Giorgio CONETTI, “Sulla libertà e volontarietà dell'appartenenza a una minoranza”, in *Rivista internazionale dei diritti dell'uomo*, Milano, Vita e Pensiero, 1992, vol. 5, n. 1, p. 169-170.

¹⁸ Cfr. V. PIERGIGLI, “La minoranza italiana in Slovenia e Croazia ...”, cit., p. 1229.

¹⁹ Cfr. Maurizio TREMUL - Silvano ZILLI, “La tutela della C.N.I. nelle normative nazionali e internazionale”, in Furio RADIN - Giovanni RADOSSI (a cura di), *La comunità rimasta: rapporto finale di ricerca*, Centro per l'Informatica, la Programmazione e l'Orientamento dei Quadri di Pola e Centro di Ricerche Storiche di Rovigno, Zagabria, Garmond, 2001, p. 113-201. Diversamente Aleksandro BURRA, “La tutela della Comunità Nazionale Italiana in Jugoslavia nelle normative internazionali e nazionali”, in *Ricerche sociali*, Rovigno, Centro di Ricerche Storiche, n. 14 (2006), p. 7-60, sostiene sul punto la teoria dello Stato come soggetto collettivo composto dalla nazione croata e dalle varie frazioni di popolo che si riconoscono nelle minoranze nazionali (ivi, p. 21).

tuzionale di affermare la centralità della nazione croata”²⁰, che costituisce ontologicamente l’elemento costitutivo personale dello Stato, fondato sulla storia del «popolo croato» (emblematicamente il Preambolo della Carta costituzionale è intitolato “*izvorišne osnove*” cioè “fondamenti originari”) e sugli «altri cittadini croati» (di cui i membri delle minoranze sono parte, ma non le nazioni dei quali), e dichiarando lo stesso come uno Stato-Nazione (cfr. Preambolo, Cost. Croazia 1990)²¹.

L’eliminazione della qualifica di «popolo», quindi non si riduce a essere solo una mera questione linguistica, ma assume rilevanza oltre che di natura politica soprattutto giuridica²². Infatti, sotto il profilo dei rapporti tra il diritto interno e quello internazionale, l’attribuzione terminologica del carattere «minoranze nazionali» rispetto alla più specifica qualifica di «popoli», elimina i gruppi minoritari della facoltà di invocare l’adozione del principio di autodeterminazione, che il diritto internazionale attribuisce in maniera esclusiva ai popoli²³. Inoltre, tale esercizio sembra confluire nella logica del diritto interno, laddove l’esercizio della sovranità statale e del diritto di autodeterminazione è rimesso in maniera esclusiva al popolo croato e agli altri cittadini croati (cfr. Preambolo, Cost. Croazia 1990), eliminando *de iure* oltre che *de facto* l’aspetto dell’appartenenza minoritaria e il diritto delle persone appartenenti a minoranze nazionali di invocare ogni qual forma di autodeterminazione esterna, la quale sarebbe ammissibile, secondo i principi del diritto internazionale, solo qualora lo Stato stesso non garantisca il rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali o violi ripetutamente il principio di non discriminazione e, conseguentemente, quello dell’eguaglianza per le persone appartenenti a minoranze nazionali, tra cui il diritto di autodecisione (cfr. Assemblea Generale delle Nazioni Unite, Risoluzione 1514/XV del

²⁰ Marina DICOSOLA, *op. cit.*, p. 149.

²¹ Cfr. Susanna MANCINI, “I modelli di tutela delle minoranze linguistiche: una prospettiva comparata”, in Valeria PIERGIGLI (a cura di), *L’autoctonia divisa: la tutela giuridica della minoranza italiana in Istria, Fiume e Dalmazia*, Padova, Cedam, 2005, p. 175-221 (sul punto p. 219-220).

²² Ciò nonostante è interessante notare come la definizione di popolo ricalchi in parte, almeno negli aspetti oggettivi, la nozione di minoranza, tanto secondo il tenore della Legge costituzionale sui diritti delle minoranze quanto secondo i documenti internazionali su accennati: infatti, secondo un documento dell’UNESCO, per *popolo* si intende un «gruppo di individui accumulati da una serie di caratteristiche distintive rispetto ad altri gruppi umani, quali una comune tradizione storica, stessa identità razziale o etnica, omogeneità culturale, unità linguistica e religiosa, affinità ideologica, un riferimento territoriale definito e una vita economica comune, nonché la coscienza e la volontà di essere popolo» (UNESCO, Doc. SHS-89/Conf.602/7).

²³ Cfr. Benedetto CONFORTI, *Diritto internazionale*, Napoli, Esi, 2005, p. 22 ss. Si vedano anche: Claudio ZANGHÌ, “Tutela delle minoranze e autodeterminazione dei popoli”, in *Rivista internazionale dei diritti dell’uomo*, Milano, Vita e Pensiero, 1993, vol. 6, n. 2, p. 405-418; Paolo FOIS, “Il rispetto dei diritti delle minoranze: un limite all’autodeterminazione dei popoli?”, in *Rivista internazionale dei diritti dell’uomo*, Milano, Vita e Pensiero, 1992, vol. 5, n. 1, p. 165-166, ma, in maniera simile vedi anche Giorgio CONETTI, *Studio sulle minoranze nel diritto internazionale*, cit., p. 156. Sostiene Temistocle MARTINES, *Diritto costituzionale*, Milano, Giuffrè, 2005, «uno Stato esiste fino a quando fra i suoi cittadini vi sia l’*idem sentire de re publica*, permanga il vincolo associativo che li faccia sentire partecipi della comunità» (ivi, p. 141-142).

24 ottobre 1970)²⁴.

In Croazia, la *Legge costituzionale sui diritti delle minoranze nazionali* del 13 dicembre 2002 garantisce agli appartenenti alle minoranze nazionali il diritto alla rappresentanza nel Parlamento nazionale (art. 19, c. 1), negli organismi rappresentativi (art. 20, c. 1), esecutivi (art. 22., c. 1) e amministrativi (art. 22, c. 3) delle unità dell'autogoverno locale e regionale, oltre che negli organi amministrativi e giurisdizionali dello Stato (art. 22, c. 2), nonché particolari forme di autogoverno, così come è disciplinato nella medesima Legge costituzionale, garantendo una certa partecipazione ai processi democratici del Paese²⁵.

3. Alcune considerazioni interpretative sui rapporti tra il Preambolo della Costituzione e la Legge costituzionale sui diritti delle minoranze nazionali del 2002

Pur restando nel complesso europeo una delle leggi più articolate in materia di minoranze, la *Legge costituzionale sui diritti delle minoranze nazionali* del 13 dicembre 2002 lascia aperte alcune situazioni legate alla definitoria dei gruppi minoritari; l'art. 5 della predetta legge, infatti, presenta alcune discrepanze con la Carta costituzionale legate all'assenza dell'aggettivazione dell'«autoctonia» e alla catalogazione delle minoranze.

3.1. Il carattere dell'«autoctonia»

Nel Preambolo della Carta costituzionale, così come modificato dalla revisione del 1997, le minoranze nazionali sono definite «autoctone». Tale aggettivazione appare anche nella Carta costituzionale della Slovenia. Tuttavia se in quest'ultima Carta tale uso terminologico sembra richiamare a una particolare necessità di salvaguardare le due minoranze autoctone di lingua italiana e ungherese legate al territo-

²⁴ Scrive Gaetano ARANGIO-RUIZ, «Autodeterminazione (diritto dei popoli)», in *Enciclopedia giuridica*, vol. IV, Roma, Treccani, 1988, p. 1-13, «l'autodeterminazione presuppone i diritti dell'uomo e le libertà fondamentali. Per assicurare al popolo l'autodeterminazione, lo Stato deve garantire ad ogni individuo, ad ogni gruppo politico, etnico, sociale o religioso le libertà fondamentali, i diritti civili e politici, i diritti economici, sociali e culturali. [...] Uno Stato nel quale gli uomini non godano di quei diritti e di quelle libertà *ipso facto* nella violazione del principio dell'autodeterminazione» (ivi, p. 6). Cfr. ampiamente Francesco CIANCI, «Sulla problematica assenza di una definizione giuridica vincolante e universalmente riconosciuta di minoranza ...», cit., p. 15 *et passim*.

²⁵ In generale su tali problematiche si veda Francesco CIANCI, *La tutela delle minoranze etnonazionali e linguistiche attraverso i meccanismi della rappresentanza (tra questioni teoriche e di diritto)*, con presentazione di Pietro MANALI e prefazione di Francesco MILITO, Santa Cristina di Gela (Palermo), Unione dei Comuni BESA, 2009 (Quaderni di Biblos. Società e istituzioni, n. 23/5).

rio da profonde radici storiche, conferendo a esse un particolare regime di tutela minoritaria, nel caso croato, invece, l'aggettivazione sembra rifarsi al tentativo di equiparare tutte le minoranze presenti sul territorio nazionale a un identico sistema giuridico di protezione, senza creare tra esse regimi diversificati di tutela²⁶. A conferma del criterio dell'uniformità di trattamento e del principio di eguaglianza dei diritti agli appartenenti di qualsivoglia minoranza nazionale depone espressamente la Carta costituzionale (cfr. art. 15, c. 1, Cost. Croazia 1990), la quale, tra l'altro, riconosce alle minoranze accanto al diritto di voto, il diritto di eleggere i propri deputati al Sabor croato (cfr. art. 15, c. 4, Cost. Croazia 1990) nonché la libertà di esprimere l'appartenenza alla minoranza nazionale, la libertà di utilizzo della propria lingua, della propria scrittura nonché l'autonomia culturale (cfr. art. 15, c. 4, Cost. Croazia 1990). A tal proposito la Costituzione rinviava all'emanazione di un'apposita legge costituzionale la formulazione degli strumenti più idonei per la realizzazione della parità e della protezione dei diritti delle minoranze nazionali (art. 15, c. 2, Cost. Croazia 1990), che ha trovato, dopo alterne vicende, la sua realizzazione nella citata *Legge costituzionale sui diritti delle minoranze nazionali* del 13 dicembre 2002, la quale assume la caratteristica di legge organica di tutela dei diritti delle comunità nazionali.

Seppur legato alla realizzazione di particolari regimi di tutela linguistica, il criterio dell'autoctonia è strettamente legato al criterio della territorialità. Infatti, l'elemento territoriale sembra essere una caratteristica della legge costituzionale sui diritti delle minoranze nazionali, ove l'accertamento della consistenza demografica della popolazione minoritaria costituisce il presupposto per la realizzazione di quelle disposizioni che legano il tema dell'identità nazionale, linguistica e culturale al tema del decentramento, deponendo, seppur non senza problemi, a favore degli enti locali e territoriali specifiche competenze in materia. Infatti, l'art. 4, c. 6, stabilisce che: "Con la presente Legge costituzionale oppure con la legge speciale è possibile stabilire la realizzazione di determinati diritti e libertà dipendentemente dalla rappresentanza numerica degli appartenenti alle minoranze nazionali nella Repubblica di Croazia oppure in qualche altro suo territorio, con i diritti acquisiti e gli accordi internazionali che, conformemente alla Costituzione della Repubblica di Croazia, fanno parte dell'ordinamento giuridico interno della Repubblica di Croazia".

Paradossale, a tal proposito, è quanto si è riscontrato in Croazia con riferimento all'approvazione dello Statuto dell'Istria, specialmente con riferimento alla tutela del bilinguismo italo-croato nella Regione. La vicenda ebbe inizio all'indomani della pro-

²⁶ Valeria PIERGIGLI, "La minoranza italiana in Slovenia e Croazia ...", cit., p. 1247-1248. Vedi anche Mauro MAZZA, "Il diritto delle autonomie territoriali in Slovenia", in *Diritto pubblico comparato ed europeo*, Milano, Università Commerciale "Luigi Bocconi" - Dipartimento di Studi Giuridici "Angelo Saffa", 2007, n. 4, p. 1837-1849.

mulgazione del primo Statuto da parte dell'Assemblea regionale istriana avvenuta il 30 marzo 1994 e impugnato da parte del Ministero dell'amministrazione, il quale come organo competente si vide costretto nel chiedere al Governo di promuovere innanzi alla Corte costituzionale un procedimento di valutazione di legittimità costituzionale in ragione di alcune norme ritenute lesive dei principi costituzionali nonché di alcune leggi costituzionali²⁷. Soffermandoci ai soli diritti linguistici, la Corte costituzionale croata annullò le disposizioni statuarie relative alla parità linguistica tra la lingua italiana e croata (art. 3, c. 4) sulla base della motivazione che, in conformità ai principi statuiti sia dalla Costituzione (art. 12) sia dalla *Legge costituzionale sui diritti e le libertà delle persone e sui diritti delle comunità o minoranze etniche e nazionali* del 16 dicembre 1991 (artt. 7 e 8), solo le unità di autogoverno locale hanno la facoltà di introdurre, accanto alla lingua croata, un'altra lingua ufficiale, e poiché, essendo l'Istria una regione, e non un'unità di autogoverno locale, vale a dire un distretto o una città a norma dell'art. 133 della Carta fondamentale, a questa veniva preclusa ogni iniziativa in materia (cfr. Corte costituzionale della Repubblica di Croazia, *sent.* del 2 febbraio 1995)²⁸. All'indomani di alcuni nuovi provvedimenti legislativi – ci si riferisce alla *Legge sull'uso delle lingue e delle scritture degli appartenenti a minoranze nazionali* dell'11 maggio 2000 e alla *Legge sull'educazione e l'istruzione nella lingua e nella scrittura delle minoranze nazionali* dell'11 maggio 2000 – che introducevano delle potestà legislative sui diritti linguistici a favore (anche) delle regioni, l'Assemblea regionale dell'Istria emanava nell'aprile 2001 un nuovo Statuto²⁹. Muovendosi sul tenore delle nuove normative, lo Statuto stabiliva la parità tra la lingua croata e quella italiana (art. 6). Sennonché anche questa volta, il Governo croato adiva la Corte costituzionale, avviando il procedimento di verifica di conformità costituzionale di ben tredici articoli del nuovo Statuto istriano. Tra le posizioni governative, una destava particolare interesse, poiché sosteneva la potestà regionale a prescrivere l'uso ufficiale della lingua minoritaria soltanto nell'ambito degli uffici serventi le competenze che le spettavano in qualità di unità di autogoverno regionale, e non a livello regionale in senso ampio, e cioè per tutte le diramazioni amministrative periferiche dello Stato operanti in località non bilingui³⁰.

Già nella sentenza del 2 febbraio 1995, la Corte costituzionale croata aveva ad-

²⁷ Cfr. per gli sviluppi Mauro SEPPI, "Lo Statuto istriano. Vecchi e nuove problematiche", in Valeria PIERGIGLI (a cura di), *L'autoctonia divisa* ..., cit., p. 383-407 (sul punto, p. 386-387).

²⁸ Vedi in modo particolare Massimiliano DE CIUCEIS, "L'uso della lingua minoritaria nei rapporti con la pubblica amministrazione e nell'amministrazione della giustizia", in Valeria PIERGIGLI (a cura di), *L'autoctonia divisa* ..., cit., p. 339-357.

²⁹ Cfr. Mauro SEPPI, "Lo Statuto istriano ...", cit., p. 394 ss.

³⁰ La proposta d'avvio del procedimento di conformità alla Costituzione e alle leggi dello Statuto della Regione dell'Istria, approvata dal Governo della Repubblica di Croazia nella sua 38a sessione, tenutasi a Zagabria il 22 maggio

dotto come all'ordinamento croato fossero estranee le nozioni di bilinguismo e multilinguismo, asserendo che la *ratio instituendi* non prevedesse una “parificazione” tra le lingue, ma solo un “uso pubblico e ufficiale”³¹. Alla luce di questo orientamento, in accordo con il Ministero della Giustizia, l'Assemblea legislativa istriana modificava la disposizione contenuta nell'art. 6 che, nella nuova formulazione, stabiliva, non più la parità tra la lingua croata e quella italiana, ma in forma più ristretta l'equiparazione delle due lingue nell'uso ufficiale per quello che concerne il lavoro degli organi regionali nell'ambito dell'autogoverno locale, ottenendo così l'archiviazione del procedimento di ricorso dinnanzi alla Corte costituzionale³². In verità, come è stato fatto notare, l'impugnazione del secondo Statuto dell'Istria suscita delle perplessità di un certo rilievo, in quanto le disposizioni incostituzionali che avrebbero meritato l'attenzione della Corte sono quelle statali, le quali si pongono palesemente in contrasto con l'art. 133 della Carta costituzionale³³.

Con le Modifiche alla Costituzione del 2010 (e specificatamente alla modifica dei “fondamenti originari”, che ha abolito la divisione delle minoranze nazionali in quelle cosiddette autoctone e le altre minoranze), la Repubblica di Croazia viene costituita come Stato nazionale del popolo croato e Stato degli appartenenti alle minoranze nazionali e, pertanto, viene a decadere l'aggettivazione dell'«autoctonia» per le minoranze nazionali, ma l'elemento dell'«insediamento tradizionale» (il «vivere tradizionalmente sul territorio» come criterio per il riconoscimento dello status di minoranza nazionale) permane ora soltanto nell'art. 5 della Legge costituzionale e non è più presente né nell'applicazione né nella prassi normativa croata.

Con riferimento alla minoranza nazionale italiana va rilevato che l'art. 1 del Trattato tra la Repubblica di Croazia e la Repubblica Italiana sui diritti delle minoranze³⁴ determina che: “La Repubblica di Croazia, in conformità alla sua *Legge costituzionale sui diritti e le libertà dell'uomo e sui diritti delle comunità nazionali ed*

2001, è riportata da Massimiliano DE CIUCEIS, “L'uso della lingua minoritaria ...”, cit., p. 348, in nota n. 8.

³¹ Cfr. Valeria PIERGIGLI, “La minoranza italiana in Slovenia e Croazia ...”, cit., p. 1252.

³² Cfr. Massimiliano DE CIUCEIS, “L'uso della lingua minoritaria ...”, cit., p. 348-349.

³³ Cfr. Mauro SEPPI, “Lo Statuto istriano ...”, cit., p. 396; vedi anche Valeria PIERGIGLI, “Lo Statuto istriano e il bilinguismo al vaglio delle autorità croate”, in *Quaderni costituzionali: rivista italiana di diritto costituzionale*, Bologna, Società Editrice il Mulino, 2001, n. 3, p. 630-632 (ivi, p. 632).

³⁴ PARLAMENTO CROATO, “Decreto di promulgazione della Legge di ratifica del Trattato tra la Repubblica di Croazia e la Repubblica Italiana sui diritti delle minoranze e Legge di ratifica del Trattato tra la Repubblica di Croazia e la Repubblica Italiana sui diritti delle minoranze”, in *Gazzetta ufficiale – atti internazionali*, Zagabria, 14 ottobre 1997, n. 15, e “Comunicato: entrata in vigore del Trattato tra la Repubblica di Croazia e la Repubblica Italiana sui diritti delle minoranze”, in *Gazzetta ufficiale – atti internazionali*, Zagabria, 31 luglio 1998, n. 10. PARLAMENTO ITALIANO, “Legge n. 129 del 23 aprile 1998 – Ratifica ed esecuzione del Trattato tra la Repubblica Italiana e la Repubblica di Croazia sui diritti delle minoranze”, in *Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana*, Roma, 7 maggio 1998, n. 104, e “Comunicato del Ministero degli affari esteri della Repubblica Italiana: entrata in vigore del Trattato tra la

etniche o minoranze nella Repubblica di Croazia del 4 dicembre 1991, conferma il riconoscimento del carattere autoctono e dell'unità della minoranza italiana e delle sue caratteristiche specifiche. In questo contesto la Repubblica di Croazia prenderà le misure necessarie per la protezione della minoranza italiana in applicazione dei suddetti principi". In base all'articolo 141 della Costituzione della Repubblica di Croazia, "i trattati internazionali stipulati e confermati in conformità con la Costituzione e pubblicati, che sono in vigore, fanno parte dell'ordinamento giuridico interno della Repubblica di Croazia e per validità giuridica sono superiori alle leggi" e "le loro disposizioni si possono modificare o abrogare solamente alle condizioni e con le modalità da essi stabilite o in conformità alle norme generali del diritto internazionale". Tenuto conto di queste disposizioni, il carattere autoctono della minoranza italiana è riconosciuto negli Statuti delle Regioni Istriana e Litoraneo-Montana e in quelli di alcune unità d'autogoverno locale (Città e Comuni) nella Regione Istriana.

3.2. *L'elenco nominale delle minoranze: tra minoranze "cancellate" e minoranze "omesse" e l'annosa problematica del requisito della cittadinanza*

La *Legge costituzionale sui diritti delle minoranze nazionali* del 13 dicembre del 2002 non presenta alcun specifico riferimento ai singoli gruppi minoritari. A un criterio di individuazione personale si è invece ispirato il Preambolo della Carta costituzionale, il quale è stato modificato alcune volte come riportato sopra nel sottotitolo 2.1., omettendo o aggiungendo determinate comunità nazionali, senza delle apparenti ragioni, per poi elencarle tutte, ossia le 22 esistenti e operanti sul territorio.

Particolari difficoltà emergono con riferimento al legame tra la nozione «minoranza nazionale» e il requisito della cittadinanza. Alcune interpretazioni³⁵ – e ciò anche alla luce di quanto emerge dal *Commento Generale sull'art. 27 del Patto internazionale sui diritti civili e politici* del 16 dicembre 1966 elaborato dal Comitato sui diritti umani delle Nazioni Unite, dove è sostenuto come il requisito della cittadinanza non sia necessario e fondamentale per identificare un individuo come membro di una minoranza – pur riconoscendo l'elemento giuridico della cittadinanza come somma espressione dalla quale derivano i diritti e i doveri dei cittadini (e tra questi anche quelli appartenenti a minoranze), pongono il dubbio sull'effettiva portata di tale elemento come requisito fondamentale e oggettivo alla definizione del concetto di mi-

Repubblica Italiana e la Repubblica di Croazia sui diritti delle minoranze", in *Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana*, Roma, 18 agosto 1998, n. 191.

³⁵ Questa posizione è stata sostenuta con fermezza da Giorgia DAMIANI, *Il diritto delle minoranze tra individuo e comunità*, Palermo, Comune di Piana degli Albanesi, 1999 (Quaderni di Biblos. Società e istituzioni, n. 9/3), p. 82.

noranza, sostenendo in particolare come il requisito della cittadinanza possa risultare incompatibile con il diritto individuale o collettivo alla conservazione della propria identità. In verità, anche se si può accettare quest'ultima considerazione, è altrettanto vero, stando anche alle discipline costituzionali interne, come il requisito della cittadinanza costituisca la *conditio sine qua non* alla concessione dei diritti individuali e, ove, previsti, collettivi, derivanti dallo *status quo* di minoranza. Il requisito della cittadinanza sembra essere pertanto fondamentale specie per quanto concerne l'esercizio dei diritti politici degli individui appartenenti al gruppo minoritario, requisito che se mancante aprirebbe lo *status* di minoranza anche alle comunità di immigrati³⁶ ovvero a quella degli stranieri³⁷.

Infatti, diverse legislazioni statali associano gli appartenenti a minoranze nazionali alla stregua degli stranieri o degli immigrati: come tali, i membri appartenenti alle minoranze nazionali si trovano nella condizione giuridica di dover ricorrere o al principio della *restored citinzeship*, vale a dire essere considerati come cittadini appartenenti alla globalità della popolazione maggioritaria, oppure ad essere identificati con lo *status* di straniero o immigrato, *status* giuridico, quest'ultimo, che elude dall'applicazione il singolo individuo da specifiche normative inerenti la tutela delle minoranze, e ciò nonostante, a livello europeo, l'Assemblea parlamentare del Consiglio d'Europa abbia emanato una raccomandazione nella quale ha condannato la prassi degli Stati tesa a negare l'esistenza entro i propri confini delle minoranze e dei diritti delle minoranze, invitando gli Stati che non avessero ancora provveduto a ratificare la *Convenzione quadro per la protezione delle minoranze nazionali* dell'1 febbraio 1995 ad adoperarsi in tal senso (cfr. Consiglio d'Europa, Raccomandazione 1492 del 23 gennaio 2001)³⁸.

Occorre tuttavia rilevare come la questione dell'individuazione dei gruppi e

³⁶ Cfr. in quest'ultimo senso l'autorevole parere di Francesco CAPOTORTI, *Study on the Rights ...*, cit., p. 12.

³⁷ Si vedano ad esempio le considerazioni di Sergio BARTOLE, "Una Convenzione per la tutela delle minoranze nazionali", in *Il Mulino*, Bologna, 1995, n. 2, p. 333-348.

³⁸ Quest'orientamento dottrinario era già stato espresso, in maniera alquanto evidente, nell'ambito del sistema della Società delle Nazioni dalla più ampia giurisprudenza della Corte Permanente di Giustizia Internazionale: le minoranze erano, infatti «l'oggetto della protezione loro accordata» e non i «soggetti» di tale protezione. In alcune sentenze (cfr. Corte Permanente di Giustizia Internazionale, *avv. cons.* del 10 settembre 1923, «*Questioni dei coloni tedeschi in Polonia*»: Rec. CPJI, B, n. 6 e Corte Permanente di Giustizia Internazionale, *avv. cons.* del 15 ottobre 1923, «*Acquisizione della nazionalità polacca*»: Rec. CPJI, B, n. 7) i giudici della predetta Corte si pronunciarono a favore di un concetto largo di minoranza non strettamente legato al possesso della cittadinanza. Questo concetto venne in seguito ben commentato in un successivo parere nel quale la Corte distingueva tra minoranze «in senso ampio» e minoranze «in senso stretto» ove le prime erano quelle non possedenti la cittadinanza di uno Stato (e come tali godenti della protezione generalizzata della Società delle Nazioni) e le seconde, invece, le minoranze *stricto sensu*, alle quali, oltre alla protezione internazionale, si affiancava la protezione interna degli Stati (Corte Permanente di Giustizia Internazionale, *avv. cons.* del 4 febbraio 1932, «*Trattamento dei cittadini polacchi e delle altre persone di origine polacca nel territorio di Danzica*, Rec. CPJI, A/B, n. 44). Ciò nonostante, le minoranze esulavano dal concetto di sog-

delle comunità minoritarie, in mancanza di un criterio universalmente riconosciuto, è rimessa alla facoltà degli Stati sovrani. In un'indicativa sentenza, la Corte europea dei diritti dell'uomo, sollevata in materia, ha precisato come, pur non essendoci una definizione vincolante di minoranza nazionale, il riconoscimento ufficiale delle minoranze nazionali è rimesso a ciascuno Stato, il quale può delineare i criteri più idonei per enumerare le minoranze presenti sul proprio territorio. Ciò nonostante, nell'*interpretatio iurisprudentiae*, la libertà di identificazione dei gruppi minoritari non può e non deve costituire un pretesto per una violazione dei diritti e delle libertà fondamentali contenuti nella *Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali* del 4 novembre 1950, rimettendo allo Stato l'obbligo di garantire a uno specifico gruppo minoritario il diritto di esprimere e promuovere le proprie peculiarità (cfr. Corte Europea dei Diritti dell'Uomo, *sent.* del 17 febbraio 2004, caso «*Gorzelik e altri c. Polonia*», causa n. 44158/98).

Ciò nonostante, è pur vero che la mancanza di una definizione giuridica vincolante comporta per gli Stati membri la facoltà di decidere in maniera arbitraria la qualifica di «minoranza» alle singole componenti minoritarie dello Stato con il rischio, per qualche gruppo di non vedersi riconosciuto lo *status* di minoranza, e il conseguente ridimensionamento nell'esercizio di alcuni diritti (tanto civili e politici, quanto amministrativi) e facoltà evocabili esclusivamente in ragione di quel medesimo *status* giuridico minoritario. Relativamente alla *Legge costituzionale sui diritti delle minoranze nazionali* del 13 dicembre del 2002, la Commissione europea per la Democrazia attraverso il diritto, alla quale è stato sottoposto il vaglio della legge, ha affermato che sebbene debba essere valutata positivamente l'assenza di una nomenclatura dei gruppi minoritari nella presente legge, l'ordinamento costituzionale croato presente ancora il limite derivante dall'individuazione degli stessi gruppi apposta dal preambolo della Costituzione, che *de facto* non enumera tutte le componenti minoritarie presenti nel Paese, eludendo di conseguenza alcuni gruppi dalla sfera di esercizio della legge costituzionale sui diritti delle minoranze nazionali (cfr. Doc. CDL-AD/2003/9)³⁹. Naturalmente, la valutazione della Commissione è stata superata con l'approvazione

getti di diritto, sebbene la Corte Permanente di Giustizia Internazionale in un ulteriore parere ne avesse fornito, con riferimento al termine *communauté*, una certa definizione, paventandone implicitamente l'elemento collettivo e nonostante l'ampia protezione garantita dai trattati stipulati *in illo tempore* (Corte Permanente di Giustizia Internazionale, *avv. cons.* del 6 aprile 1935, «*Scuole minoritarie in Albania*»: Rec. CPJI, A/B, n. 64).

³⁹ In questo senso si possono citare, tra le altre, la Carta costituzionale della Slovenia che richiama le «minoranze autotone italiane e ungherese» (art. 11 e 64); quella di Cipro che menziona le «comunità religiose greca e turca» (art. 2); infine, quelle della Finlandia (art. 17, c. 3) e di Norvegia (art. 110, lett. a) che menzionano la comunità sami. In simile modo si pongono alcune leggi interne: in Grecia, la Legge 16 settembre 1977, n. 694, si riferisce alla «comunità musulmana della Tracia occidentale» (art. 1); in Portogallo, la Legge 29 gennaio 1999, n. 7, disciplina i diritti linguistici della «comunità mirandese» (Titolo I); in Ungheria, la Legge 7 luglio 1993, n. 77, elenca i gruppi autoc-

delle Modifiche alla Costituzione del 2010, con le quali tutte e 22 le minoranze nazionali sono state elencate nel preambolo o meglio dire nei fondamenti originari della Costituzione.

Per le minoranze non enumerate dallo Stato si apre tuttavia la possibilità di essere ammesse a godere di una certa forma di tutela per quanto concerne il riconoscimento degli idiomi minoritari in ragione della rettifica da parte dello Stato della *Carta europea delle lingue regionali o minoritarie* del 5 novembre 1992, la quale, pur non potendo essere considerata uno strumento *tout court* del diritto internazionale delle minoranze, vale a dire che la Carta non si pone come obiettivo quello di tutelare le persone appartenenti a minoranze *strictu sensu*, ma le lingue e i patrimoni culturali di tali gruppi minoritari, definisce i concetti di lingua regionale o minoritaria, attraverso il criterio territoriale. La Carta in questione, infatti, circoscrive il proprio ambito di applicazione alle lingue “usate tradizionalmente sul territorio di uno Stato dai cittadini di detto Stato che formano un gruppo numericamente inferiore al resto della popolazione dello Stato” (art. 1, lett. a, pt. i) e “diverse dalla(e) lingua(e) ufficiale(i) di detto Stato” (art. 1, lett. a, pt. ii). Secondo il documento, infatti, per «lingue regionali» si intendono le lingue parlate in una parte limitata del territorio di uno Stato, dove in effetti possono essere parlate dalla maggior parte di cittadini; mentre per «lingue minoritarie» ci si riferisce alle situazioni in cui tali lingue vengono parlate da persone che non sono concentrate in una determinata parte dello Stato oppure in cui sono parlate da un gruppo di persone che, benché siano concentrate in una parte del territorio dello Stato, sono numericamente inferiori alla popolazione di tale regione che parla la lingua maggioritaria dello Stato. In sostanza, la differenza tra le due tipologie di lingua (regionale o minoritaria) si riferisce esclusivamente a dati di fatto e non di diritto, vale a dire che fra le due catalogazioni linguistiche non vi sono delle disparità di trattamento giuridico prodotte dalla Carta: tuttavia l'identificazione operata ricorrendo al criterio della territorialità comporta un differente peso politico di tutela, che nel caso delle cosiddette lingue sprovviste di territorio si riflette sulla non applicazione o sull'applicazione *mutatis mutandis* delle disposizioni della Carta. Le lingue cui si riferisce la Carta sono essenzialmente lingue territoriali, ossia lin-

toni oggetto di tutela (artt. 61 e 63, c. 4); in Danimarca come in Germania, si registra una Dichiarazione intergovernativa del 29 marzo 1955, rispettivamente sullo statuto della minoranza tedesca e della minoranza danese; in Italia, la Legge 15 dicembre 1999, n. 482, opera una distinzione, peraltro ambigua, tra le “popolazioni” albanesi, catalane, germaniche, greche, slovene e croate e “quelle parlanti” il francese, il franco-provenzale, il friulano, il ladino, l'occitano e il sardo (art. 2). In alcuni casi, sono alcune leggi emanate dagli organi legislativi territoriali ad individuare i gruppi etnonazionali: in Italia, ad esempio, la Legge regionale della Calabria 30 ottobre 2003, n. 1594, menziona “le minoranze linguistiche albanese, greca e occitana” (su questa legge a commento vedi Francesco CIANCI, “Le minoranze linguistiche di Calabria: la Legge n. 15/2003 tra luci ed ombre”, in *Biblos*, Piana degli Albanesi (Palermo), Biblioteca comunale “G. Schirò”, 2005, n. 26, p. 119-126), mentre in Valle d'Aosta la Legge regionale 19 agosto 1998, n. 47, provvede a tutelare “la popolazione walser della Valle del Lys”.

gue tradizionalmente utilizzate in un'area geografica determinata. Per questa ragione il documento in questione precisa il termine “territorio nel quale una lingua regionale o minoritaria viene utilizzata” (art. 1, lett. b): non si tratta unicamente del territorio entro il quale tale lingua presenta un carattere dominante o maggioritario, poiché molte lingue sono diventate minoritarie perfino nelle aree che costituiscono la loro base territoriale tradizionale, ma consta del territorio nel quale una lingua regionale o minoritaria viene parlata in modo significativo, anche se tale pratica resta minoritaria, ed è corrispondente alla sua base storica. La Carta prende soprattutto in considerazione le lingue che hanno una base territoriale, appunto perché la maggior parte delle misure richiedono la definizione di un campo di applicazione geografica diverso da quello dello Stato nella sua integralità e non è un caso che il documento in questione condanni le pratiche tendenti ad organizzare le divisioni territoriali al fine di rendere più difficile l'uso o la sopravvivenza di una lingua, oppure di dividere una comunità linguistica tra più circoscrizioni amministrative o territoriali, favorendo di contro il decentramento territoriale e l'esercizio di funzioni amministrative e/o legislative da parte degli enti territoriali nei confronti della suddetta lingua. L'aspetto più rilevante della suddetta Carta è, tuttavia, segnato dalla sua natura flessibile, vale a dire che i singoli Stati sono liberi, entro certi limiti, di determinare quali disposizioni tra quelle enunciate si applicano ad ognuna delle lingue parlate entro le loro frontiere. Tale flessibilità non deve essere intesa però come incoraggiante l'adozione di misure in senso discriminatorio: essa, semmai, tiene conto delle grandi diversità esistenti nelle situazioni reali delle lingue regionali o minoritarie, nonché dei costi di un gran numero di disposizioni e delle diverse capacità amministrative, oltre che finanziarie, degli Stati europei. La Carta europea, infatti, non mira a creare una completa uguaglianza dei diritti delle lingue: nell'obbligo delle parti di eliminare “qualsiasi distinzione, esclusione, restrizione o preferenza ingiustificata che concernono l'uso di una lingua regionale o minoritaria e hanno lo scopo di dissuadere o di minacciare il mantenimento o lo sviluppo di quest'ultima” (art. 7, c. 2) si rivela la possibilità di adottare politiche linguistiche differenti tra le lingue. Tali misure, purché siano destinate a perseguire tale obiettivo e si limitino a promuovere l'uguaglianza tra le lingue, non devono venir considerate come discriminatorie. Come è indicato nella sua formulazione testuale, è infatti del tutto compatibile con lo spirito della Carta il fatto che, nell'applicazione di politiche relative alle lingue regionali o minoritarie, certe distinzioni possano venir stabilite tra le lingue⁴⁰.

Queste disposizioni possono essere attuate al fine di realizzare un bilinguismo in

⁴⁰ Cfr. Francesco CIANCI, “La protezione delle minoranze nazionali nel Consiglio d'Europa e nel diritto europeo”, in *Ricerche sociali*, Rovigno, Centro di Ricerche Storiche, n. 18 (2011), p. 81-118 (ivi, in particolare, p. 86-90); ID., “Normative linguistiche comparate e tutela delle minoranze nazionali”, in *Ricerche sociali*, Rovigno, Centro di Ricerche Storiche, n. 19 (2012), p. 47-84 (in particolare, p. 62-64).

quei territori ove risieda un cospicuo numero di cittadini di origine etnica, nazionale o linguistica differente, anche se in Croazia, come già precedentemente ricordato, tale nozione è stata esclusa dalla giurisprudenza della Corte costituzionale, la quale ha addotto come la Costituzione non prevede una “parificazione” tra le lingue ma solo un “uso pubblico e ufficiale” (Corte Costituzionale della Repubblica di Croazia, *sent.* del 2 febbraio 1995)⁴¹, seppur la logica della Legge costituzionale sui diritti delle minoranze nazionali del 13 dicembre 2002 sembra tendere comunque ad un bilinguismo seppur imperfetto nelle autonomie locali ove le minoranze nazionali costituiscono almeno un terzo della popolazione (art. 12, c. 1), quando ciò è previsto dagli accordi internazionali e quando ciò viene prescritto dallo statuto delle autonomie locali o regionali in conformità alle disposizioni di una legge speciale sull’uso della lingua e della scrittura delle minoranze nazionali (art. 12, c. 2); tale bilinguismo, come dimostra il caso dello Statuto istriano, può definirsi di tipo amministrativo⁴². Infatti, con riferimento alla minoranza italiana autoctona e al bilinguismo come uno dei suoi diritti acquisiti, in base ai trattati internazionali e all’ordinamento giuridico interno dello Stato predecessore nel territorio della Repubblica di Croazia, va evidenziato che questo ha continuato ad essere contemplato e perseguito negli Statuti delle unità d’autogoverno locale, ossia nelle Città e nei Comuni con la denominazione bilingue nella Regione Istriana (si tratta complessivamente di 20 su un totale di 41 unità, ossia di 7 Città bilingui su un totale di 10 Città e di 13 Comuni bilingui su un totale di 31 Comuni).

4. Considerazioni conclusive

Concettualmente il termine minoranza non è altro che un comparativo del termine maggioranza: il latino *minor*, da cui deriva l’etimologia del termine, sotto un profilo semantico, infatti, rimanda a una *fractio* di un insieme⁴³. La scienza giuridica offre una duplice definizione del lemma in questione, una ricadente nella sfera del diritto

⁴¹ Cfr. sul punto Valeria PIERGIGLI, “La minoranza italiana in Slovenia e Croazia ...”, cit., p. 1252.

⁴² Cfr. Mauro SEPPI, “Lo Statuto istriano ...”, cit., sul punto, p. 406. Nel medesimo senso si pone anche la *Legge sull’uso della lingua e della scrittura delle minoranze nazionali nella Repubblica di Croazia* del 19 maggio 2000, poi rettificata il 6 giugno 2000. L’art. 5 della predetta prevede che sul territorio del comune, della città o della regione, l’uso ufficiale paritetico della lingua e scrittura della minoranza nazionale venga attuato: nelle attività degli organismi rappresentativi ed esecutivi e nel procedimento dinanzi agli organismi amministrativi dei comuni, delle città e delle regioni; nel procedimento dinanzi agli organismi dell’amministrazione statale di prima istanza e alle persone giuridiche con poteri pubblici autorizzati a procedere sul territorio del comune o della città che hanno introdotto nell’uso ufficiale paritetico la lingua e scrittura della minoranza nazionale (cfr., tra gli altri, Federico SIMCIC, *L’italiano in Istria: strutture comunicative*, Rovigno, Centro di Ricerche Storiche, 2012, p. 31).

⁴³ Per uno sviluppo di tale idea vedi Paolo FOIS, “Le minoranze. Storia semantica di un’idea”, in *Rivista internazionale dei diritti dell’uomo*, Milano, Vita e Pensiero, 1992, vol. 5, n. 1, p. 46-62.

costituzionale e parlamentare ovvero del diritto amministrativo secondo cui possiamo parlare di minoranze ogniqualvolta trovi applicazione il *principio maggioritario* e un'altra, invece, afferente all'ambito del diritto e delle relazioni internazionali e il cui termine di riferimento esula le dinamiche elettorali o le scelte preferenziali, essendo lo *status* minoritario individuato *aprioristicamente* da condizioni oggettive preesistenti (quali la lingua, la razza, l'origine etnica o nazionale, le convinzioni religiose) e pressoché statici: così, se nel primo caso parliamo di maggioranze e minoranze «occasionalmente», la cui occasionalità è determinata dalla variabile del consenso/dissenso elettorale, e che vengono correttamente qualificate sotto la voce *opposizione* e individuate nelle forze politiche che soccombono alle decisioni prese durante procedure elettive, siano esse mere consultazioni elettorali, siano esse attività svolte da organi istituzionali periferici o centrali ovvero amministrativo-commerciali, nel secondo caso, invece, ci riferiamo a minoranze e, per *cumversus*, a maggioranze, «tendenzialmente permanenti», la cui condizione di minoranza è, salvo cause straordinarie ed eccezionali, statica ed immutabile⁴⁴.

In quest'ultimo caso, l'attribuzione della qualifica di «minoranza» a un particolare gruppo di cittadini assume sotto un profilo giuridico delle rilevanze di non poco conto, producendo rilevanti modifiche alle normative generali dello Stato in modo da garantire a quei gruppi di persone appartenenti a minoranze diritti speciali. Non si tratta tuttavia di violare uno dei principi fondamentali dell'ordinamento, vale a dire quello dell'eguaglianza, ma di rafforzarne il principio in ragione della peculiare situazione in cui versano le persone appartenenti a minoranze nazionali. Formalmente, infatti, un trattamento eguale è sufficiente ad assicurare anche ai cittadini appartenenti a minoranze nazionali le medesime opportunità rispetto al resto della popolazione: ma ciò è plausibile solo in situazioni sostanzialmente eguali. In mancanza di tali condizioni è necessaria l'adozione di particolari trattamenti finalizzati ad assicurare una piena ed effettiva eguaglianza. Sostanzialmente, infatti, una completa garanzia ai diritti e alle libertà delle persone appartenenti a minoranze non può passare solo attraverso misure di tipo negativo, cioè attraverso generali divieti o obblighi di *non facere* (vale a dire mediante la mera attuazione dell'*eguaglianza in senso formale*), ma soprattutto attraverso obblighi di *facere* (ovvero mediante l'adozione dell'*eguaglianza in senso sostanziale*). D'altronde tale necessità è stata più volte ribadita anche a livello europeo dagli orientamenti della Corte Europea dei Diritti dell'Uomo, la quale nella sua giu-

⁴⁴ In dottrina ampi studi sono stati condotti da: Stefano SICARDI, *Maggioranza, minoranze e opposizione nel sistema costituzionale italiano*, Milano, Giuffrè, 1984; Alessandro PIZZORUSSO, *Minoranze e maggioranze*, Torino, Einaudi, 1993; Sabino CASSESE, *Maggioranza e minoranza*, Milano, Garzanti 1995; M. Agostina CABIDDU, *Maggioranza. Minoranza. Eguaglianza*, Padova, Cedam, 1997, che traggono spunto dall'opera *omnia* in materia di Edoardo RUFFINI, *Il principio maggioritario: profilo storico*, Milano, Adelphi, 1976.

risprudenza ha ammesso come la differenza di trattamento risulti non solo necessaria ma persino legittima quando questa è tesa a perseguire attraverso il principio dell'eguaglianza formale quella sostanziale (cfr. Corte Europea dei Diritti dell'Uomo, *sent.* 26 aprile 1979, caso «*Sunday Times c. The United Kingdom*», causa 6538/74), ovvero se esiste una relazione ragionabile di proporzionalità tra i mezzi adottati e gli obiettivi perseguiti (cfr. Corte Europea dei Diritti dell'Uomo, *sent.* 8 ottobre 1980, caso «*Überschar c. Bundesversicherungsanstalt für Angestellte*», causa 810/79; *sent.* 11 giugno 2002, caso «*Willis c. United Kingdom*», causa 36042/97) e, comunque, non inficianti i diritti delle persone non appartenenti a minoranze (cfr. Corte Europea dei Diritti dell'Uomo, *sent.* 2 ottobre 2001, caso «*Stankov and the United Macedonian Organisation Ilinden c. Bulgaria*», causa 29221/95 e causa 29222/95)⁴⁵.

Alla luce di queste considerazioni, si comprende come l'individuazione di un criterio giuridico della nozione di minoranza rappresenta un elemento decisivo per la tutela delle persone appartenenti a minoranze nazionali. La normativa croata, seppur preveda una definizione in materia, presenta ancora delle lacune. Ciò nonostante, affinché i gruppi minoritari possano essere effettivamente tutelati, la strada da percorrere non può non passare che da una definizione universale che ne circoscriva i soggetti e i loro diritti e ne salvaguardi la loro protezione attraverso dei criteri e dei principi universali a dispetto di parametri fin troppo arbitrari, soggetti a discutibili motivazioni politiche. Una più attenta disamina sulla questione definitoria permetterebbe, infatti, da un lato di incidere sulla determinazione dei diritti collettivi e individuali delle persone appartenenti a minoranze nazionali⁴⁶, e dall'altro, di superare le problematiche scaturenti dalle frizioni interne tra i vari gruppi etnici. L'ottemperanza all'assenza di

⁴⁵ Tra l'altro, in una sua comunicazione, la Commissione delle Comunità Europee ebbe modo di sostenere come “la legislazione comunitaria antidiscriminatoria vieta ogni forma di discriminazione diretta o indiretta basata sull'origine razziale o etnica o sulla religione” (Commissione delle CE, *Comunicazione relativa ad una strategia quadro per la non discriminazione e le pari opportunità per tutti*, 1 giugno 2005). Ciò nonostante è opportuno ricordare che se il divieto di discriminazione per motivi di etnia, lingua e religione oltre che di nazionalità è oggi riconosciuto come principio cardine inviolabile dell'ordinamento internazionale, rimane, però, sempre controversa e alquanto annosa la questione circa la possibilità di obbligare uno Stato ad attuare discriminazioni positive a favore dei gruppi minoritari. Cfr. alcune considerazioni in Gino SCACCIA, “Una corretta distinzione teorica tra eguaglianza e ragionevolezza conduce ad una soluzione pratica discriminatoria”, in *Giurisprudenza costituzionale*, Milano, Giuffrè Editore, 1999, n. 6, p. 4022-4026; Augusto CERRI, “Eguaglianza, giustizia ed azioni positive”, in *Studi parlamentari e di politica costituzionale*, Roma, Edistudio, 1999, n. 123, p. 7-24; Francesco CIANCI, *L'etnomosaico europeo: diritto, lingua e identità minoritaria*, Palermo, Comune di Piana degli Albanesi, 2006 (Quaderni di Biblos, n. 18/4), p. 49-59.

⁴⁶ Il riconoscimento dello *status* di minoranza permette, almeno in linea teorica, alle persone appartenenti ai gruppi minoritari di aderire gli organi internazionali qualora vi siano violazioni ai principi internazionali. Di particolare importanza risulta l'art. 27 del *Patto internazionale sui diritti civili e politici* del 16 dicembre 1966 il quale attraverso l'apposito *Protocollo aggiuntivo* può essere invocato dai membri delle persone appartenenti a minoranze. Il *Protocollo aggiuntivo* ai Patti, infatti, prevede la facoltà di segnalare eventuali infrazioni commesse dallo Stato ai danni delle minoranze da parte dei soggetti beneficiari dei diritti, anche se sul punto bisogna ricordare come l'esperibilità

una definitoria universale permetterebbe anche di superare le invocazioni al principio di autodeterminazione avanzate da alcuni gruppi etnici e di aprire la strada a forme di autonomia minoritaria (in particolare alle tecniche del decentramento territoriale), favorendo il processo di integrazione, attraverso l'interculturalità, dei gruppi minoritari all'interno dei singoli Stati, senza il rischio per gli stessi di veder perdere le loro peculiarità linguistiche, culturali o religiose. D'altronde – scriveva con lungimiranza l'allora Pontefice Giovanni Paolo II – “il primo diritto delle minoranze è il diritto ad esistere” (*Per costruire la pace rispettare le minoranze. Messaggio per la XXII Giornata Mondiale della Pace*, § 5): e questo diritto non può non passare che da uno Stato di diritto, che riconosca le minoranze come parte includente dello Stato stesso e non come soggetti estranei da fronteggiare.

del procedimento presenta notevoli lacune, in quanto, essendo chiamato il Comitato dei diritti dell'uomo delle Nazioni Unite ad esaminare, valutare e contestare le eventuali lesioni alla sfera dei diritti delle minoranze, occorre necessariamente che lo Stato soggetto a giudizio accetti la competenza speciale del Comitato giudicante. Ciò nonostante, poiché la Carta costituzionale della Croazia riconosce tra i principi il Patto internazionale, nulla vieta ai membri delle minoranze di ricorrere agli strumenti internazionali per la tutela dei propri diritti e delle proprie libertà. Relativamente alle procedure, il Protocollo ha introdotto sulla falsariga del sistema delle Società delle Nazioni, il diritto di petizione in base al quale un individuo può ricorrere al Comitato dei diritti dell'uomo delle Nazioni Unite contro la violazione di uno dei diritti pattizi. Al Comitato spetta verificare l'ammissibilità del ricorso, in base alla sottoscrizione, alla compatibilità con il Patto, all'essenza di parte rispetto al Patto, ma anche al Protocollo (di cui va riconosciuta la funzione) dello Stato colpevole di violazione, di quello sotto la cui giurisdizione si trova il ricorrente e, infine, sul fatto che il ricorrente stesso abbia fatto appello (secondo il diritto interno dello Stato di pertinenza) a tutti gli strumenti giuridici disponibili e ragionevoli. Se considerato ammissibile, il ricorso petizionario è portato a conoscenza dello Stato chiamato in causa, il quale entro sei mesi dovrà fornire spiegazioni scritte o dichiarazioni chiarificatrici che indichino il rimedio adottato. Alla fine della procedura, il Comitato dei diritti dell'uomo delle Nazioni Unite potrà rivolgere suggerimenti e raccomandazioni (cosiddette “vedute”) allo Stato e all'individuo. Riguardo a tale problematica, in dottrina cfr. Gaetano PENTASSUGLIA, “L'applicazione alle minoranze del Primo Protocollo facoltativo relativo al Patto internazionale dei diritti civili e politici”, in *Rivista internazionale dei diritti dell'uomo*, Milano, Vita e Pensiero, 1995, vol. 8, n. 2, p. 295-313. Qualche autore, in particolare Marco RUOTOLO, “La «funzione ermeneutica» delle convenzioni internazionali sui diritti umani nei confronti delle disposizioni costituzionali”, in *Diritto e società*, Padova, Cedam, 2000, n. 2, p. 291-318, pone l'accento sul fatto che tali documenti mettano in dubbio anche il generale principio del *pacta recepti sunt servandi*, che invece, sottolinea Sergio BARTOLE, “Tutela della minoranza linguistica slovena ed esecuzione del Trattato di Osimo”, in *Rivista di diritto internazionale*, Milano, Giuffrè Editore, 1977, n. 3-4, p. 507-525, deve essere rispettato. Francesco CAPOTORTI, *Patti internazionali sui diritti dell'uomo*, Padova, Cedam, 1967, sottolinea invece la natura immediatamente precettiva del Patto in questione, la quale comporta che il godimento dei diritti civili e politici si realizza in modo diretto ed immediato, mediante determinate norme preesistenti nell'ordinamento interno e, nel caso di loro violazione, attraverso il giudice. In sostanza si deve considerare che la prescrizione de quo si basa sul principio dell'effettività, principio cardine dell'ordinamento internazionale, che se non fosse applicato consentirebbe agli Stati di rendere inefficace l'applicazione della disposizione del Patto oltre che degli altri documenti internazionali. In quest'ultimo senso si veda anche il parere espresso da Franco MOSCONI, “Diritti dei popoli, minoranze e diritti dell'uomo”, in *Il Politico*, Soveria Mannelli, Rubbettino Editore, 1979, vol. 44, n. 2, p. 353-359, ivi sul punto p. 354. Ulteriori considerazioni vedile in Pietro PUSTORINO, “Questioni in materia di tutela delle minoranze nel diritto internazionale ed europeo”, in *Studi sull'integrazione europea*, Bari, Cacucci Editore, 2006, n. 2, p. 259-279.

SAŽETAK

POJAM “NACIONALNA MANJINA” U HRVATSKOM PRAVNOM SUSTAVU U SVJETLU ČLANKA 5. USTAVNOG ZAKONA O PRAVIMA NACIONALNIH MANJINA

U doprinosu je razmatran pojam “nacionalna manjina” u pravnom sustavu Republike Hrvatske na temelju njegove definicije u Ustavnom zakonu o pravima nacionalnih manjina (članak 5.). Definicija je uspoređena s odredbama međunarodnog i europskog pravnog sustava i ukazano je na neka dobra rješenja, ali i uz određene kritičnosti.

Ključne riječi: manjina/e (definicija); Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina od 13 prosinca 2002.; međunarodno pravo; europsko pravo; ustavno uređenje Republike Hrvatske.

POVZETEK

POJEM “NARODNA MANJŠINA” V HRVAŠKEM PRAVNEM REDU Z VIDIKA 5. ČLENA USTAVNEGA ZAKONA O PRAVICAH NARODNIH MANJŠIN

Namen prispevka je analiza pojma “narodna manjšina” v pravnem redu Republike Hrvaške na podlagi opredelitve, ki jo vsebuje ustavni zakon o pravicah narodnih manjšin (5. člen), in poglobljena obravnava omenjene opredelitve v primerjavi s sistemom mednarodnega in evropskega prava, ob tem so izpostavljene nekatere prednosti, pa tudi pomanjkljivosti.

Ključne besede: manjšina/e (opredelitev); ustavni zakon o pravicah narodnih manjšin z dne 13. decembra 2002; mednarodno pravo; evropsko pravo; ustavna ureditev Republike Hrvaške.

SUMMARY

THE TERM “NATIONAL MINORITY” IN THE CROATIAN LEGAL SYSTEM IN THE LIGHT OF ARTICLE 5 OF THE CONSTITUTIONAL LAW ON NATIONAL MINORITIES

The paper analyses the term “national minority” in the Croatian Legal System based on its definition in the Constitutional Law on National Minorities (Article 5). The definition is compared with the existing international and European legal system and some good solutions are offered, albeit with some criticalities.

Key words: minority/ies (definition); The Constitutional Law on National Minorities since December 13, 2002; international law; European law; constitutional order of the Republic of Croatia.

IL COMPLESSO MILITARE DI MUSIL: IL SIGNIFICATO CULTURALE E LA POLEMICA POLITICA E SOCIALE

MARKO RADOLOVIĆ
Pola

CDU 623.1(497.5Musil/Pola):69.059
Saggio scientifico originale
Febbraio 2017

Riassunto: l'autore affronta il tema del riadattamento del complesso militare nella penisola di Musil (Pola), la cui funzione e ruolo futuri sono disputati negli ultimi anni, in primo luogo fra il settore civile e l'ente locale; il che è documentato da una dozzina di giornalisti locali. Un sondaggio, che mira a rappresentare l'opinione pubblica sull'episodio di Musil, conclude che la popolazione locale è prevalentemente favorevole alle attività del settore civile, sintomo che rinforza la tesi dell'importanza del ruolo delle associazioni e delle organizzazioni non governative nel contesto dello sviluppo locale.

Parole chiave: Musil, settore civile, Città di Pola.

1. Il riadattamento delle zone militari in Croazia

Questo saggio si dedicherà alla polemica politica, sociale e mediatica incentrata sulla penisola di Musil, come caserma e zona militare disputata fra il “governo” statale e locale. Come molti altri edifici costruiti durante l'Impero austroungarico, l'entità di Musil è afflitta da idee contrastanti riguardanti il suo ruolo futuro. Per contestualizzare l'importanza di Musil, ossia dell'intera campagna strategica che modernizzò Pola durante la seconda metà del sec. XIX, saranno proposti dati di natura tecnica e demografica; è, infatti, opportuno considerare vari fattori (storici, sociali, culturali, artistici, tecnici) per una sana rivalutazione e un eventuale riadattamento del conglomerato. I sociologi dell'istituto “Ivo Pilar”, Geran Marko Miletić e Anka Mišetić, parlano dell'ex zona militare di Borongaj (di circa ottanta ettari, ovvero circa la metà di Musil), trasformatasi poi in campus studentesco: è ormai un processo tipico dei centri urbani moderni, un'evoluzione che va dalla costruzione di edifici nuovi o restauro di quelli vecchi a un completo riadattamento di zone trascurate, di cui una buona parte sono *ex* complessi industriali o militari.

Nel caso della Croazia, ad esempio, troviamo ben ottantotto zone militari destinate a una nuova funzione: il primo progetto di questo tipo, per l'appunto, il campus di Borongaj, fu avviato grazie alla collaborazione fra architetti, urbanisti, socio-

logi, storici, storici dell'arte, il settore civile e gli enti politici¹. Il caso di Musil vede invece una polemica fra la Città da una e parte del settore civile e dell'opposizione politica dall'altra, come andrà segnalato dai periodici locali. Questi lo copriranno quasi simultaneamente con il progetto "Brijuni Rivijera", ideato dalla Regione Istriana a cavallo fra il 2006 e il 2007 e dichiaratamente impegnato in una sana evoluzione delle isole Brioni e della costa sudoccidentale, al fine di far diventare l'Istria la *destinazione di maggior prestigio nel Mediterraneo*². L'architetto Bruno Nefat, qualche anno prima dell'avviamento di "Brijuni Rivijera", sottolineava l'importanza di un'immediata valorizzazione, restauro o ricostruzione degli edifici eretti nel mezzo del sec. XIX, ritenendoli importanti per la protezione del patrimonio architettonico che simboleggia lo sviluppo industriale del Mediterraneo settentrionale, nonché un filo conduttore fra il Basso medioevo e l'epoca paleoindustriale classica³. Il processo che urbanizzava Pola per farla diventare un porto militare pratico e moderno, ha portato allo sviluppo della scienza (legata *in primis* all'idrografia) della costruzione navale e dell'arte⁴, pilastri vitali per la futura evoluzione del centro urbano nel nord dell'Adriatico.

2. Cenni storici e demografici

Dopo il Trattato di Campoformio del 1797 e del conseguente tramonto del plurisecolare governo veneziano in Istria, la Pola del primo periodo austriaco è pur sempre un piccolo villaggio di pescatori con un paio di centinaia di persone. L'idea di farci un porto militare proviene dalla breve amministrazione francese (come anche nel caso delle Bocche di Cattaro) che prevede un lungo processo di adattamento alle nuove esigenze⁵. L'amministrazione asburgica non trova il sistema di difesa adeguato alle ne-

¹ Geran Marko MILETIĆ e Anka MIŠETIĆ, "Sveučilišni kampus Borongaj u Zagrebu - Primjena *conjoint* analize" [Il campus universitario Borongaj a Zagabria - L'utilizzo dell'analisi *conjoint*], in *Prostor*, znanstveni časopis za arhitekturu i urbanizam [rivista scientifica di architettura e urbanistica], Zagabria, Facoltà d'architettura, vol. 18 (2010), p. 413-423.

² Il sito internet ufficiale di "Brijuni rivijera" è: http://www.brijunirivijera.hr/brijuni_rivijera/vizija_tvrtke (consultato il 27 gennaio 2017).

³ Bruno NEFAT, "Prostorni razvitak Arsenala i brodogradilišta u Puli u 19. i 20. stoljeću" [Lo sviluppo dello spazio dell'Arsenale e del cantiere navale a Pola nel XIX e XX secolo], in *Pula 3000 Pola: prilozi za povijesnu sintezu* [Pula 3000 Pola: contributi per una sintesi storica], Pola, C.A.S.H., 2004, p. 189-196.

⁴ Bruno DOBRIĆ, "Znanstveno tehnička i umjetnička djelatnost austrougarske mornarice u Puli u drugoj polovini 19. i početkom 20. stoljeća" [L'attività scientifico-tecnica e artistica della marina austroungarica a Pola nella seconda metà del XIX secolo e all'inizio del XX secolo], in *Pula 3000 Pola: prilozi za povijesnu sintezu* [Pula 3000 Pola: contributi per una sintesi storica], Pola, C.A.S.H., 2004, p. 23-42.

⁵ Branko PEROVIĆ, *Luka Pula austrougarskog doba (Odsjaj grada u zaljevu, 1950.-1918.)* [Il porto di Pola del periodo austroungarico (Lo splendore della città nel golfo, 1950-1918)], Pola, Autorità portuale, 2003.

cessità del tempo, poiché non garantiva la sicurezza del golfo, ossia del porto⁶. Partendo da queste conclusioni, nel 1852, nasce il Piano Moehring (Karl Moehring in seguito divenne feldmaresciallo), documento chiave per l'erezione di caserme, istituti, magazzini, appartamenti e ville, basi sottomarine e aeronautiche. Cresce anche il numero di navi moderne ancorate in porto, e l'Austria-Ungheria è confermata come fattore rilevante anche per la flotta militare. A Pola di seguito nascono il sistema di drenaggio, del gas, il tram elettrico, il teatro e vari cinema. La cerimonia della posa della prima pietra per l'Arsenale ebbe luogo il 9 dicembre 1856 sull'isolotto di Scoglio Olivi, con la presenza in prima persona di Francesco Giuseppe I ed Elisabetta I⁷.

Durante questo periodo, in particolar modo nei decenni fra il 1860 e il 1880, la città può essere paragonata a un vasto cantiere che si estende su quasi 2000 ettari⁸. A cavallo fra i secoli XIX e XX la base militare di Pola era paragonabile alle Plymouth e Portsmouth britanniche, Wilhelmshafen e Kiel tedesche, Cherbourg e Toulon francesi, Kronstadt e Vladivostok russe e via dicendo⁹. Il piano di difesa dell'Istria, e quindi dell'Adriatico austro-ungarico, non si limitava solamente a Pola, che durante la Grande guerra poteva vantarsi di essere la base militare della marina più ampia dell'Adriatico e una delle più vaste del Mediterraneo; in realtà, l'intero progetto comprendeva il territorio che va dal Canal di Leme all'Arsa, passando per Punta Promontore, dov'era situato l'antico *ager* romano¹⁰.

L'amministrazione asburgica ha avuto un ruolo importante anche per i cambiamenti demografici e per la rapida espansione del centro urbano. Va rilevato che nell'ultimo periodo veneziano (ossia verso la fine del secolo XVIII), Pola contava meno di mille abitanti¹¹. Per accentuare l'importanza della militarizzazione risaliremo fino all'incremento modesto registrato nel 1840, quindi poco prima del *boom*, quando la città contava 214 case e 1.076 abitanti (militari esclusi)¹². Dieci anni dopo, nel 1850, le abitazioni sono costanti (214), ma c'è un calo della popolazione, a 1.040 unità¹³. Nel 1880, la crescita va evidenziata nelle 1.244 abitazioni e una popolazione di

⁶ Attilio KRIZMANIĆ, "Fortifikacijska arhitektura Pule u okviru obrambenog sustava XIX st. do 1918." [L'architettura delle fortificazioni di Pola nel quadro del sistema di difesa del XIX secolo e fino al 1918], in *Pula 3000 Pola: prilozi za povijesnu sintezu* [Pula 3000 Pola: contributi per una sintesi storica], Pola, C.A.S.H., 2004, p. 101-150.

⁷ Branko PEROVIĆ, *op. cit.*

⁸ Attilio KRIZMANIĆ, *Pulska kruna: pomorska tvrđava Pula: fortifikacijska arhitektura austrijskog razdoblja - knjiga I* [La corona di Pola: la fortezza marina di Pola: l'architettura della fortificazione del periodo austriaco - libro I], Pola, Čakavski sabor, 2009.

⁹ Branko PEROVIĆ, *op. cit.*

¹⁰ Attilio KRIZMANIĆ, "Fortifikacijska arhitektura Pule ...", cit.

¹¹ Miroslav BERTOŠA, "Predgovor" [Prologo] in Attilio KRIZMANIĆ, *op. cit.*

¹² Branko PEROVIĆ, *op. cit.*

¹³ Attilio KRIZMANIĆ, *op. cit.*

17.777 persone (25.472 includendo i militari¹⁴), mentre nel 1910 troviamo 6346 palazzi, 11.294 appartamenti e ben 59.041 abitanti, sempre escludendo l'esercito¹⁵: stiamo parlando di una crescita demografica del circa 6.000% nell'arco di un secolo. Sul territorio dell'odierna Repubblica di Croazia, Pola condivideva il secondo/terzo posto con Fiume per popolazione, superando Osijek con 31.000 e Spalato con 21.407 abitanti¹⁶. Consideriamo, inoltre, il fatto che la popolazione mondiale del 1913 contava 1,793 miliardi di persone, in confronto ai 6,764 miliardi del 2009¹⁷. Nel 2011 a Pola sono attestati 57.460 abitanti, in base all'ultimo censimento¹⁸: è quindi ovvio che la popolazione polese sia diminuita di un po' negli ultimi cent'anni, mentre quella mondiale s'è quasi quadruplicata. Il che sottolinea la tesi della modernità della Pola di quel tempo.

2.1. Lo sviluppo di Musil

Similmente alla crescita urbana, anche la penisola di Musil veniva adattata alle nuove esigenze in più fasi. Tre piccole torri vengono erette nel 1836, delle quali una a San Giovanni su Musil (le altre due su Punta Cristo e Monte Grosso), nello stile architettonico tipico della costa francese e simile a un modello inglese del 1778¹⁹. La prima fase della costruzione della fortezza omonima a Musil parte nel 1852 e termina nel 1855, mentre a Stoia di Musil troviamo nel 1859 una delle sei batterie innalzate in quell'anno, e adeguate a 60-90 militari; in quello stesso anno ha luogo la seconda fase di costruzione della fortezza Marie Louise, situata sulla cima Compare, a Musil²⁰. Nel 1869 vennero posti i cannoni che circondavano la fortezza di Musil²¹, e un magazzino per la polvere da sparo²². La terza fase della fortezza Maria Louise si realizzò nel 1878, quando si aggiunse una nuova batteria sulla costa²³. Fra il 1883 e il 1884 si formarono una nuova batteria vicino alla torre di Musil e un'altra fra il 1902 e il 1908, presso la torre San Giovanni²⁴.

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Branko PEROVIĆ, *op. cit.*

¹⁶ Ibid.

¹⁷ *Historical Statistics of the World Economy: 1-2008* [Statistiche storiche dell'economia mondiale: 1-2008], internet: http://www.ggdc.net/maddison/historical_statistics/horizontal-file_02-2010.xls (consultato il 27 gennaio 2017).

¹⁸ *Pula u brojkama iz popisa 2011*. [Pola e i dati del censimento nel 2011], internet: <http://www.pula.hr/uprava/opci-podaci/opci-podaci/pula-u-brojkama-iz-popisa-2011/> (consultato il 28 gennaio 2017).

¹⁹ Miroslav BERTOŠA, "Predgovor ...", cit.

²⁰ Attilio KRIZMANIĆ, *op. cit.*

²¹ Ibid.

²² Attilio KRIZMANIĆ, "Fortifikacijska arhitektura Pule ...", cit.

²³ Attilio KRIZMANIĆ, *op. cit.*

²⁴ Ibid.

Per proteggere e rivitalizzare le vecchie fortezze, batterie, torri e i complessi militari dell'area di Pola e del circondario, è necessario definirne una funzione, usando nel campo della cultura, dell'artigianato, del commercio al dettaglio, del turismo, eccetera²⁵. Questa politica di sviluppo sostenibile è necessaria, poiché trattasi di edifici caratterizzati da un valore artistico: ci sono numerosi dettagli formati pedantemente sulle fortezze in pietra viva, che creano un'entità unica non solo grazie al materiale del luogo, bensì grazie anche alla composizione architettonica, contraddistinta da un equilibrio fra la scienza della fortificazione e dei vari stili architettonici, creando così strutture originali nello stile ottocentesco²⁶.

2.2. *Le politiche recenti*

Il Piano urbanistico generale di Pola del 1966 era uno dei primi sul territorio della Croazia e copriva 3.867 ettari e indicava che il 62,7% delle abitazioni era stato costruito prima del 1900. L'idea era di demolire gran parte degli edifici (soprattutto quelli del nucleo urbano) fino al 1985, partendo dall'idea errata che il restauro degli edifici storici è più costoso della costruzione di nuovi. Di conseguenza, la fortificazione polese era spesso e volentieri abbandonata e lasciata al degrado, non avendo evidenziato il suo patrimonio storico e culturale, gli autori non seppero includerlo nel Piano, e tantomeno proporre soluzioni architettoniche in sintonia con l'estetica urbana²⁷.

Va anche detto che per parte del sistema di difesa ereditato dall'Impero asburgico (dal 1947 proprietà dell'Armata popolare jugoslava) era prevista l'evoluzione del porto e del turismo, ma senza esiti pratici: a ciò contribuiva sicuramente il fatto che l'ente locale non era proprietario delle zone, mentre la popolazione cominciava a darsi al turismo. Dall'altra parte, si tratta di un'area che nel 1972 rappresentava l'80% di tutti gli edifici di proprietà dell'Armata nell'area polese. In questo periodo Pola - per scopi turistici e piani futuri - cominciò a pagare l'affitto per parte delle *ex* zone militari: le fortezze Monvidal, Casoni vecchi, Verudella, Bourguignon e Stoia, le batterie San Giovanni, Verudella e Monsival... Il 1978 vide la nascita del secondo Piano urbanistico generale, che incluse i beni culturali²⁸. Nonostante le valorizzazioni e protezioni formali presentate dagli anni Settanta in poi, in realtà l'approccio nei confronti del patrimonio architettonico-militare austroungarico fu principalmente negativo:

²⁵ Ibid.

²⁶ Attilio KRIZMANIĆ, "Fortifikacijska arhitektura Pule ...", cit.

²⁷ Attilio KRIZMANIĆ, *op. cit.*

²⁸ Ibid.

gli edifici furono abbandonati o lasciati senza funzione, in altri casi usati gratuitamente per attività secondarie e inadeguate, adoperandoli quali magazzini o stalle. La loro architettura veniva devastata, o in parole povere, nessuno si curava della loro manutenzione, o della gramigna e dei rifiuti che li infestavano²⁹.

3. La polemica di Musil nella stampa locale

Come segnalato prima, il destino di Musil nei media locali veniva spesso affiancato da quello del progetto “Brijuni Rivijera”, poiché si tratta di proprietà disputate fra i “governi” centrale e locale, con lo scopo comune di messa in funzione turistica. Perciò saranno citati gli articoli di due pagine *web*, quella di “Glas Istre” e quella di “iPress”. Entrambe le fonti documentano la polemica degli ultimi anni fra l’ente locale da una parte, e le organizzazioni della società civile e dell’opposizione politica, dall’altra.

3.1. Il 2013

Il 23 gennaio 2013, la giornalista del “Glas Istre” Sandra Zrinić Terlević nota un blocco dell’implementazione di Musil nel quotidiano urbano, da parte del Ministero della cultura e dei conservatori, che insistono sulle misure di protezione della penisola. Dall’inizio dell’anno è in corso il conflitto fra lo Stato e l’ente locale riguardo al futuro di Musil e delle *ex* zone militari. La giornalista segnala anche che nel marzo 2012 la Città avesse deciso che sarebbe stato compito dell’impresa Urbis 72, responsabile tra l’altro per il Piano urbanistico generale, definire i contenuti adeguati a Musil, fra i quali un museo, un centro commerciale, ristoranti, alberghi, marine, una sala da concerto, piste sportive, un giardino botanico, un acquario e così via. Viene menzionata la superficie della penisola, di 170 ha³⁰ (diversificata da fonte a fonte).

Il 24 marzo 2013 “iPress”, invece, pubblica la lettera di Dušica Radojčić, presidente dell’associazione “Zelena Istra”, nonché opponente della politica locale nei confronti di Musil, che avverte la possibilità aperta dalla Città di concedere l’intera penisola di Musil, quindi quasi un quarto della superficie della città, a un investitore

²⁹ Ibid.

³⁰ Sandra ZRINIĆ TERLEVIĆ, “Pula: konzervatori šire mjere zaštite na Muzilu” [Pola: i conservatori ampliano le misure di protezione a Musil], internet: http://www.glasistre.hr/vijesti/pula_istra/pula-konzervatori-sire-mjere-zastite-na-muzilu-376645 (consultato il 29 gennaio 2017).

privato per 50 anni³¹. Il 29 aprile 2013 entrambi i periodici pubblicano un'intervista con Damir Kajin, allora candidato per la presidenza della Regione Istriana, che aveva organizzato una conferenza stampa sulla fortezza Marie Louise a Musil, proponendo di dedicare il territorio alle esigenze della popolazione locale (senza tralasciarne il potenziale turistico) e appoggiando le iniziative delle organizzazioni della società civile³². "iPress", inoltre, pubblica la delusione del politico riguardo al museo di Guggenheim (progetto annunciato precisamente per Musil, ma mai realizzato) o la futilità di "Brijuni Rivijera"; fra le iniziative civili viene nominata "Za Muzil - Volim Pulu" ("Per Musil - Amo Pola")³³, portata avanti - tra l'altro, anche dalla Radojčić. In un articolo risalente al 16 maggio, il partito politico SRP si unisce alle proteste, articolate dal presidente Vladimir Kapuralin³.

Il 17 maggio, il "Glas Istre" riporta l'idea del collezionista Sergio Gobbo di fare della fortezza Marie Louise un museo della marina militare austroungarica³. Il 21 maggio, la giornalista Zrinić Terlević condivide i propri timori con i lettori, partendo dalla triste sorte del complesso di Vallelunga, che era stato abbandonato dall'esercito croato, subendo anni di saccheggio e di devastazione, con gli edifici coperti da erbaccia, demoliti da persone che rubavano tubi, tapparelle, porte e cavi, probabilmente per recuperarne il rame. Intravide anche un autocarro necessario al trasporto, però mancante di targa. Concludeva che senza l'esercito che se ne prendesse cura, Musil probabilmente avrebbe condiviso le conseguenze documentate a Vallelunga³⁶.

Il 23 ottobre 2013 furono annunciate le modifiche del Piano urbanistico, dovute proprio all'inclusione di Musil: la presentazione dei contenuti ora veniva delegata all'impresa zagabrese "Studio 3LHD", e comprendeva alberghi, porti, un campo di golf,

³¹ Duška RADOJČIĆ, "Zagreb bolji od Pule: Koalicija IDS-SDP i dalje protiv građana" [Zagabria migliore di Pola: la coalizione DDI-PSD prosegue contro i cittadini], internet: <http://ipress.rtl.hr/gradovi-i-opcine/pula/zagreb-bolji-od-pule-koalicija-ids-sdp-i-dalje-protiv-gradana-26750.html> (consultato il 29 gennaio 2017).

³² Cristian Bruno GALIĆ, "Kajin: Muzil treba biti oaza za građane" [Kajin: Musil deve essere un'oasi per i cittadini], internet: http://www.glasistre.hr/vijesti/pula_istra/kajin-muzil-treba-biti-oaza-za-gradjane-403607 (consultato il 29 gennaio 2017).

³³ Srećko NIKETIĆ, "Muzil građanima, a ne eliti: žice i rampe moraju pasti i u glavama ljudi!" [Musil ai cittadini, non all'élite: fili e sbarre vanno rimossi dalla mente delle persone!], internet: <http://ipress.rtl.hr/istra/muzil-gradanima-a-ne-eliti-zice-i-rampe-moraju-pasti-i-u-glavama-ljudi-27268.html> (consultato il 29 gennaio 2017).

³⁴ Nera SOFTIĆ, "Kapuralin: Građani ne smiju more gledati kroz žicu" [Kapuralin: I cittadini non devono guardare il mare attraverso il filo], internet: <http://www.glasistre.hr/vijesti/specijalna/kapuralin-gradjani-ne-smiju-more-gledati-kroz-zicu-406526> (consultato il 29 gennaio 2017).

³⁵ Sandra ZRINIĆ TERLEVIĆ, "Traži se utvrda da udomi vojni muzej" [Si cerca la fortezza che può ospitare il museo militare], internet: http://www.glasistre.hr/vijesti/pula_istra/trazi-se-utvrda-da-udomi-vojni-muzej-406571 (consultato il 29 gennaio 2017).

³⁶ Sandra ZRINIĆ TERLEVIĆ, "Vallelunga: Skidaju škure, čupaju oluke i žice..." [Vallelunga: rimuovono le persiane, strappano le grondaie e i fili], internet: http://www.glasistre.hr/vijesti/pula_istra/vallelunga-skidaju-skure-cupaju-oluke-i-zice-407123 (consultato il 29 gennaio 2017).

un museo, un parco acquatico, un acquario, un cinema, ristoranti, caffè bar... Si comunicava che eventuali obiezioni e proposte sarebbero state prese in considerazione fino al 13 novembre, e che si sarebbe tenuta una conferenza per la presentazione del Piano urbanistico generale il 6 novembre, aperta al pubblico e alle organizzazioni della società civile³⁷.

Il 3 novembre troviamo la copertura della risposta dell'iniziativa "Volim Pulu" su entrambe le pubblicazioni: l'architetto Emil Jurcan comunicava che in base alle modifiche del Piano urbanistico, due terzi della superficie di Musil venivano riservati al turismo (alberghi, appartamenti e il campo di golf), mentre appena il 7% dell'area era disponibile per i beni pubblici; ironicamente, anche questi venivano "occupati" da contenuti turistici (il centro congressi, il porto o le superfici verdi riservati al golf). Queste opinioni vennero condivise dal collega architetto Vjekoslav Gašparović. Irena Boljunčić Gracin articolava la necessità dell'apertura di Musil alla popolazione locale affinché potesse sapere del potenziale del 20% del territorio polese, mentre la biologa Ira Maslovar, su appena uno dei pascoli presenti a Musil, evidenziò 200 specie rare e 15 protette, dato ignorato dallo studio per la valorizzazione dell'ambiente della Città di Pola³⁸. "iPress", oltre a ciò, riportò la dichiarazione dell'editore Nenad Popović, che la lotta civile per Musil non è importante soltanto per Pola, l'Istria o la Croazia, bensì per l'Europa intera³. Pare che il governo locale avesse udito l'idea di Boljunčić Gracin, e organizzò di conseguenza tre gite in autobus per circa mille polesi interessati a visitare la penisola di Musil e per conoscere meglio le modifiche del Piano urbanistico, accompagnati dai rappresentanti della Città Robert Cvek, Giordano Škuflić e Aleksandar Matic⁴⁰.

Il 6 novembre "iPress" riportava la notizia dell'udienza pubblica interrotta, dedicata proprio a Musil e organizzata da parte della Città: a causa dell'enorme interesse pubblico e della mancanza fisica dello spazio necessario nel palazzo comunale, Škuflić accettò di trasferire la manifestazione all'8 novembre, dopo esser stato interpel-

³⁷ Goran ROJNIĆ, "I Muzil ulazi u pulske prostorne planove" [Anche Musil rientra nei piani di assetto territoriale di Pola], internet: http://www.glasistre.hr/vijesti/pula_istra/i-muzil-ulazi-u-pulske-prostorne-planove-427580 (consultato il 29 gennaio 2017).

³⁸ Petra LUKEŽ, "Na Muzilu tek sedam posto javnih sadržaja" [A Musil solo il sette per cento dei contenuti pubblici], internet: http://www.glasistre.hr/vijesti/pula_istra/na-muzilu-tek-sedam-posto-javnih-sadrzaja-428835 (consultato il 29 gennaio 2017).

³⁹ HINA, "Inicijativa 'Volim Pulu' poziva građane: spasimo poluotok, otkrijmo što planiraju na Muzilu" [L'iniziativa 'Amo Pola' invita i cittadini: salviamo la penisola, scopriamo cosa stanno progettando a Musil], internet: <http://ipress.rtl.hr/istra/inicijativa-qvolim-puluq-poziva-gradane-spasimo-poluotok-otkrijmo-sto-planiraju-na-muzilu-29866.html> (consultato il 29 gennaio 2017).

⁴⁰ Krešimir TADIJIĆ, "Tisuću Puljana posjetilo Muzil" [Un migliaio di Polesani ha visitato Musil], internet: http://www.glasistre.hr/multimedija/pula_istra/tisucu-puljana-posjetilo-muzil-429568 (consultato il 29 gennaio 2017).

lato dall'iniziativa "Volim Pulu - za Muzil": questi, inoltre, spiegano che due giorni erano pochi per informare tutte le parti interessate, ma la data fu confermata con l'argomentazione che l'udienza pubblica doveva terminare con il 13 novembre⁴¹. Il giorno dopo, una chiara opposizione ai piani riservati a Musil venne articolata dal Sindacato dell'Istria e del Quarnero⁴². Anziché l'8, giunse il 12 novembre, quando la Città presentò il programma di Musil ai cittadini interessati, nella Casa del difensore croato; il pubblico protestò giacché le domande dovevano venir poste per iscritto (e non oralmente) e per il contenuto poco soddisfacente delle risposte, e quindi verso le 21 di sera, gran parte dell'auditorio (quasi il 90%), composto da 400 persone, solidarizzò con la proposta della Radojčić di abbandonare la manifestazione, scandendo "Vogliamo il referendum!" e "Addio Pola", titolo della canzone dell'album di debutto omonimo del gruppo Gori ussi Winnetou; il tutto, conseguenza di una polemica fra Škuflić e la rappresentante di "Volim Pulu - za Muzil"⁴³.

Nelle settimane seguenti i periodici pubblicarono l'appoggio al settore civile da parte del Partito laburista croato⁴⁴, dell'attivista e membro del complesso musicale Atomsko Sklonište, Bruno Langer⁴⁵ e del partito OraH, rappresentato da Mirela Holy, che propose sanzioni per gli investitori che non avviassero il progetto nei termini previsti (qui si indica la superficie di Musil in 160 ha)⁴⁶.

⁴¹ Draško IVEZIĆ, "Građani okupirali gradsku vijećnicu - rasprava o Muzilu odgođena" [I cittadini occupano il municipio – rinviata la discussione su Musil], internet: <http://ipress.rtl.hr/gradovi-i-opcine/pula/gradani-okupirali-gradsku-vijećnicu-rasprava-o-muzilu-odgođena-29913.html> (consultato il 30 gennaio 2017).

⁴² HINA, "SIK: Golf i apartmani neće donijeti radna mjesta" [SIQ: Golf e appartamenti non porteranno posti di lavoro], internet: <http://ipress.rtl.hr/gradovi-i-opcine/pula/sik-golf-i-apartmani-neece-donijeti-radna-mjesta-29925.html> (consultato il 30 gennaio 2017).

⁴³ Nera SOFTIĆ, "GUP: Građani napustili raspravu uz povike Addio Pola" [PUG: I cittadini abbandonano la discussione con grida 'Addio Pola'], internet: http://www.glasistre.hr/vijesti/pula_istra/gup-gradjani-napustili-raspravu-uz-povike-addio-pola-429811 (consultato il 30 gennaio 2017), iPress, "Adio Pola: Skandalozna javna prezentacija GUP-a i PP-a u režiji Grada Pule" [Addio Pola: La scandalosa presentazione pubblica del PUG e del PAT con la regia della Città di Pola], internet: <http://ipress.rtl.hr/gradovi-i-opcine/pula/adio-pola-skandalozna-javna-prezentacija-gup-a-i-pp-a-u-reziji-grada-pule-30014.html> (consultato il 30 gennaio 2017).

⁴⁴ Krešimir TADIJIĆ, "Laburisti za uključivanje građana u projekt Muzil" [I laburisti per il coinvolgimento dei cittadini nel progetto di Musil], internet: http://www.glasistre.hr/vijesti/pula_istra/laburisti-za-ukljucivanje-gradjana-u-projekt-muzil-430430 (consultato il 30 gennaio 2017).

⁴⁵ Mira BOŠNJAKOVIĆ MEMEDOVIĆ, "Todorčić, Jakovčić i Ostojić stižu s malim Joselitom na Muzil" [Todorčić, Jakovčić e Ostojić arrivano a Musil con il piccolo Joselito], internet: <http://ipress.rtl.hr/gradovi-i-opcine/pula/todoric-jakovcic-i-ostojic-stizu-s-malim-joselitom-na-muzil-30152.html> (consultato il 30 gennaio 2017).

⁴⁶ HINA, "Holy: Investitor bi trebao platiti ukoliko na vrijeme ne krene s projektom" [Holy: L'investitore dovrebbe pagare se non avvia il progetto nel tempo previsto], internet: <http://ipress.rtl.hr/hrvatska/holy-investitor-bi-trebao-platiti-ukoliko-na-vrijeme-ne-krene-s-projektom-30376.html> (consultato il 30 gennaio 2017); Glas Istre, "OraH: Pulski Muzil - poluotok slučaj" [OraH: Musil di Pola – una penisola trascurata], internet: http://www.glasistre.hr/vijesti/pula_istra/orah-pulski-muzil---poluotok-slucaj-432369 (consultato il 30 gennaio 2017).

Il 13 dicembre, “iPress” pubblicò le dichiarazioni dell’allora ministro del turismo Darko Lorencin (membro della DDI), riportate al Forum turistico dell’Istria, secondo le quali nel 2014 sarebbero stati “sbloccati” (da parte dello Stato) i progetti “Brijuni Rivijera” e “Muzil”, mentre a ottobre 2014 Brioni Maggiore avrebbe avuto un investitore proprio⁴⁷.

3.2. Il 2014

Il 26 febbraio Alen Damijanić, presidente del Partito popolare croato (HNS) di Pola, membro della coalizione capitanata dalla DDI che amministrava la Città, spiegò che non aveva alcuna obiezione riguardo alla presenza di campi di golf sulla penisola di Musil⁴⁸. Il 23 aprile la giornalista di “iPress”, Mira Bošnjaković Memedović, riportava che il previsto campo di golf (che occupava il 44% del territorio, ossia 72 ha) e l’albergo con 2.500 posti letto, erano in conflitto con la legislazione forestale, siccome Musil è considerato terreno boschivo. Comunicava, inoltre, che con il piano era possibile delegare la penisola a un imprenditore privato per un minimo di 66 e un massimo di 99 anni⁴⁹. “Volim Pulu - za Muzil” articolava le proprie ansie per la mancanza di parlamentarismo dimostrata dall’ente locale che aveva ignorato una petizione firmata da 1.503 cittadini e varie istituzioni e organizzazioni⁵⁰. Il 25 aprile Giordano Škuflić ribadiva che il proprietario di Musil era la Repubblica di Croazia, e non la Città di Pola, ma che era compito di quest’ultima proporre soluzioni per l’integrazione della zona nel conglomerato urbano. Inoltre, manifestava che lo Stato non avrebbe permesso che la penisola finisse per esser recintata in futuro, e che sarà quindi aperta alla popolazione polese⁵¹. Il 30 aprile “Glas Istre” pubblicava le riflessioni di Danijel Ferić,

⁴⁷ HINA, “Lorencin: Iduće godine projekti Brijuni Rivijera, Muzil i Veli Brijun” [Lorencin: I progetti Brioni Riviera, Musil e Brioni Maggiore per il prossimo anno], internet: <http://ipress.rtl.hr/gospodarstvo/lorencin-iduće-godine-projekti-brijuni-rivijera-muzil-i-veli-brijun-30520.html> (consultato il 30 gennaio 2017).

⁴⁸ HINA, “HNS: Pula može postati industrijski lider sjevernog Jadrana” [PPC: Pola può diventare il leader industriale dell’Adriatico settentrionale], internet: <http://ipress.rtl.hr/gradovi-i-opcine/pula/hns-pula-moze-postati-industrijski-lider-sjevernog-jadrana-31507.html> (consultato il 30 gennaio 2017).

⁴⁹ Mira BOŠNJAKOVIĆ MEMEDOVIĆ, “Namjere vladajućih na Muzilu u suprotnosti i sa Zakonom o šumama” [Le intenzioni dei governanti a Musil in contrasto con la Legge forestale], internet: <http://ipress.rtl.hr/gradovi-i-opcine/pula/namjere-vladajućih-na-muzilu-u-suprotnosti-i-sa-zakonom-o-sumama-32217.html> (consultato il 30 gennaio 2017).

⁵⁰ Goran ROJNIĆ, “Za Muzil: Glas građana ne znači ništa?” [Per Musil: La voce dei cittadini non significa nulla?], internet: http://www.glasistre.hr/vijesti/pula_istra/za-muzil-glas-gradjana-ne-znaci-nista-449779 (consultato il 30 gennaio 2017).

⁵¹ Goran ROJNIĆ, “Država neće ici protiv Puljana i zagraditi Muzil” [Lo Stato non andrà contro i Polesani, recintando Musil], internet: http://www.glasistre.hr/vijesti/pula_istra/drzava-nece-ici-protiv-puljana-i-zagraditi-muzil-449823 (consultato il 30 gennaio 2017).

presidente dell'SDP (Partito social-democratico) polese, contrario alla modalità di sviluppo prevista per la penisola di Musil: proponeva uno sviluppo a tappe e sostenibile, contrario al campo di golf su 45% dell'area o alla concessione di 99 anni⁵². Qualche giorno dopo, anche il Partito croato dei pensionati (HSU) annunciava che avrebbe votato contro le modifiche del Piano urbanistico relative a Musil, similmente all'indipendente Mauricio Licul⁵³. Il 7 maggio l'iniziativa "Volim Pulu - za Muzil", invitava i cittadini a raggiungerli in piazza Foro a Pola il giorno dopo, siccome nel palazzo comunale veniva convocata la seduta che avrebbe deciso le sorti della penisola. Nel frattempo, alle famose 1.500 firme dell'iniziativa si erano aggiunte altre 3.500, risultando così 5.000 cittadini contrari alle modifiche del Piano urbanistico. Željko Marković, rappresentante dell'iniziativa, rilevava l'opposizione unita nei rispetti delle modifiche del documento, e aggiungeva che il tutto sarebbe stato deciso dai partner della coalizione al potere⁵⁴. L'8 maggio, la coalizione votava unanimemente, provocando una forte protesta nel settore civile: i contestatori bloccarono così l'ingresso e, di conseguenza, l'uscita del palazzo comunale a Piazza Foro, costringendo i politici a usare l'uscita di sicurezza sul retro dell'edificio, e si rifiutarono di ascoltare le parole del sindaco Miletić. Il disagio fu condiviso dall'opposizione politica⁵⁵. Richiedendo le dimissioni, i mille polesi presenti citarono di nuovo "Addio Pola"; in quell'occasione, Dušica Radojčić dell'iniziativa, ribadì che ogni investitore poteva modellare i piani che incidevano su Musil, cosa negata alla popolazione locale⁵⁶.

Dopo un inutile appello al presidente della Regione Istriana, l'epilogo del 2014 venne localizzato nel 22 settembre, quando entrambi i media dedicarono un ar-

⁵² Boris VINCEK, "Ferić: Ne Muzilu kao turističkom resortu" [Ferić: No a Musil come località turistica], internet: http://www.glasistre.hr/vijesti/pula_istra/feric-ne-muzilu-kao-turistickom-resortu-450643 (consultato il 30 gennaio 2017).

⁵³ Boris VINCEK, "Cvek: Glasat ćemo protiv izmjena GUP-a za Muzil" [Cvek: Voteremo contro le modifiche del PUG per Musil], internet: http://www.glasistre.hr/vijesti/pula_istra/cvek-glasat-emo-protiv-izmjena-gup-a-za-muzil-451044 (consultato il 30 gennaio 2017); Mauricio LICUL, "Pada li GUP: Ujedinjena oporba protiv Bambilanda na Muzilu" [Il dissenso per il PUG: l'opposizione unita contro Bambiland a Musil], internet: <http://ipress.rtl.hr/gradovi-i-opcine/pula/pada-li-gup-ujedinjena-oporba-protiv-bambilanda-na-muzilu-32401.html> (consultato il 30 gennaio 2017).

⁵⁴ Nera SOFTIĆ, "Inicijativa za Muzil: Svi na Forum" [L'iniziativa per Musil: Tutti al Forum], internet: http://www.glasistre.hr/vijesti/pula_istra/inicijativa-za-muzil-svi-na-forum-451504 (consultato il 30 gennaio 2017).

⁵⁵ Nera SOFTIĆ, "Prosvjednici blokirali izlaz pulskim vijećnicima" [I manifestanti bloccano l'uscita ai consiglieri polesani], internet: http://www.glasistre.hr/multimedija/pula_istra/prosvjednici-blokirali-izlaz-pulskim-vijecnicima-451671 (consultato il 30 gennaio 2017).

⁵⁶ Mira BOŠNJAKOVIĆ MEMEDOVIĆ, "Prosvjednici blokirali vijećnicu nakon predaje Muzila: Miletić i IDS-ova koalicija izdali Pulu pa bježali kroz prozor" [I manifestanti bloccano la sala consigliare dopo la resa di Musil: Miletić e la coalizione della DDI tradiscono Pola e poi fuggono attraverso la finestra], internet: <http://ipress.rtl.hr/gradovi-i-opcine/pula/prosvjednici-blokirali-vijecnicu-nakon-predaje-muzila-miletic-i-ids-ova-koalicija-izdali-pulu-pa-bjezali-kroz-prozor-32422.html> (consultato il 30 gennaio 2017).

ticolo al sondaggio, svolto fra il 18 e il 25 agosto che cristallizzava l'opinione pubblica sul caso "Musil". Realizzato da GfK, su commissione dell'associazione "Zelena Istra", concludeva che il 72% dei polesi riteneva che sia la popolazione quella che doveva decidere le sorti di Musil: il 57% era contrario al campo di golf e ben l'82% concordava con le politiche di "Volim Pulu". Partendo da questi risultati, "Zelena Istra" annunciò che avrebbe richiesto l'esclusione del campo di golf dalle modifiche del Piano, e che i membri avevano preparato una proposta alternativa da presentare alle istituzioni centrali che si occupavano del patrimonio statale⁵⁷. Questo modello fu presentato al pubblico il 30 settembre nell'ex caserma militare Karlo Rojc, e conteneva l'idea di usare temporaneamente gli edifici a Musil in modo sostenibile per prevenire l'imminente devastazione, pratica tipica in Europa. L'associazione inoltre informò i concittadini con cartelloni che illustravano i risultati del sondaggio⁵⁸.

3.3. Il 2015

Siamo giunti al 3 marzo 2015, quando venne presentato il progetto "Muzil Starter" pilotato da "Zelena Istra" e che proponeva l'integrazione della penisola nella vita quotidiana polese. Venivano richiesti alcuni edifici per fini civili e d'impresa: Radojčić precisò che nei tre mesi a venire il gruppo si sarebbe dedicato ad altre analisi che servivano a focalizzare il contenuto del progetto da presentare a giugno. L'architetto Emil Jurcan, rappresentante della cooperativa "Praksa", confermò che Marie Louise sarebbe stata riadattata in un museo militare-marino e che la loro proposta includeva soltanto due ettari, ossia 9 edifici: il progetto inoltre avrebbe creato 750 posti di lavoro. "Muzil Starter" era stato ideato seguendo pratiche simili nell'Unione europea, e i proponenti lo trovarono interessante siccome ci sarebbero voluti anni per l'avvio delle prime attività su Musil⁵⁹. Come promesso, il progetto fu presentato nel mattino del 9 giugno, proprio a Musil: a capo del progetto l'associazione "Zelena Istra" e la cooperativa "Praksa" che per l'occasione presentarono l'analisi dei costi e dei ricavi. La confe-

⁵⁷ iPress, "Tri četvrtine Puljana misli da o Muzilu trebaju odlučivati građani" [I tre quarti dei Polesani pensano che i cittadini dovrebbero decidere su Musil], internet: <http://ipress.rtl.hr/gradovi-i-opcine/pula/tri-cetvrtine-puljana-misli-da-o-muzilu-trebaju-odlucivati-gradani-34175.html> (consultato il 30 gennaio 2017).

⁵⁸ Goran ROJNIĆ, "Velika većina anketiranih protiv golfa na Muzilu" [La stragrande maggioranza degli intervistati contraria al golf su Musil], internet: http://www.glasistre.hr/vijesti/pula_istra/velika-vecina-anketiranih-protiv-golfa-na-muzilu-468990 (consultato il 30 gennaio 2017).

⁵⁹ Goran ROJNIĆ, "Radojčić: Dio Muzila u gosp.-društvenoj funkciji" [Radojčić: parte di Musil in funzione economico-sociale], internet: http://www.glasistre.hr/vijesti/pula_istra/radojcic-dio-muzila-u-gosp-drustvenoj-funkciji-494623 (consultato il 30 gennaio 2017); HINA, "Pula: projekt 'Muzil Starter' za privremeno korištenje Muzila" [Pola: il progetto 'Musil Starter' per l'uso temporaneo di Musil], internet: <http://ipress.rtl.hr/istra/pula-projekt-muzil-starter-za-privremeno-koristenje-muzila-36508.html> (consultato il 30 gennaio 2017).

renza di quel giorno fu cofinanziata dalla fondazione Heinrich Böll Stiftung, dalla Fondazione nazionale per lo sviluppo della società civile e dal progetto “INcreasing TRAnsparency in WAter and SPace management” dell’Unione europea⁶⁰.

Gli avvenimenti del 30 luglio furono documentati sia da “iPress” sia da “Glas Istre”, siccome ribadivano le idee della Giunta esecutiva, accentuando così l’opposizione del settore civile. In Piazza Foro si era articolata un’ulteriore protesta di “Volim Pulu-za Muzil”, dovuta alla decisione di “privatizzare un quinto della città per mezzo di una concessione, per un periodo massimo di 99 anni”, citando la Radojčić⁶¹. A votare contro furono gli 8 membri dell’opposizione, mentre a favore della proposta aveva votato la coalizione al potere, con 13 mandati⁶².

3.4. Il 2016

Durante il 2016, la lente giornalistica si spostava a Zagabria, dove si trovava l’Ufficio statale per l’amministrazione del patrimonio statale (DUUDI), responsabile per il bando del concorso sugli investimenti riguardanti Musil. Il valore del complesso turistico (escludendo il resto) fu stimato fra i 150 e i 200 milioni di euro⁶³. Agli inizi di maggio, il DUUDI presentava due investitori interessati, il Boygues Batiment International francese ed il Forbes Real Estate LLC americano, non definendo però le scadenze per la realizzazione dei progetti. L’Ufficio statale precisava di essere impegnato nell’elaborazione della documentazione necessaria per avviare il tutto quanto prima⁶⁴.

L’11 luglio 2016, il “Glas Istre” riportava il commento di “Zelena Istra” sugli investitori americani. L’associazione precisava che il Forbes Real Estate LLC, a differenza dell’investitore francese che era già legato all’Ipsilon istriano e all’aeroporto

⁶⁰ Nera SOFTIĆ, “Od korištenja prostora do urbane obnove” [Dall’uso dello spazio al rinnovamento urbano], internet: http://www.glasistre.hr/vijesti/pula_istra/od-koristenja-prostora-do-urbane-obnove-502149 (consultato il 30 gennaio 2017).

⁶¹ Nera SOFTIĆ, “Sve po 99 godina” [Il tutto a 99 anni], internet: http://www.glasistre.hr/vijesti/pula_istra/sve-po-99-godina-506005 (consultato il 30 gennaio 2017).

⁶² Mira BOŠNJAKOVIĆ MEMEDOVIĆ, “Prosvjedna akcija na Forumu protiv rasprodaje Muzila, cijela oporba protiv natječaja” [Azione di protesta al Forum contro la svendita di Musil, tutta l’opposizione contraria al concorso], internet: <http://ipress.rtl.hr/gradovi-i-opcine/pula/prosvjedna-akcija-na-forumu-protiv-rasprodaje-muzila-cijela-oporba-protiv-natjecaja-39300.html> (consultato il 30 gennaio 2017).

⁶³ HINA, “Za Muzil dosad otkupljene dvije ponudbene dokumentacije” [Per Musil finora prelevate due documentazioni di gara/offerta], internet: <http://ipress.rtl.hr/gospodarstvo/za-muzil-dosad-otkupljene-dvije-ponudbene-dokumentacije-42438.html> (consultato il 30 gennaio 2017).

⁶⁴ Danijela BAŠIĆ-PALKOVIĆ, “Muzil: Raspisivanje natječaja još uvijek na čekanju” [Musil: il bando del concorso ancora in attesa], internet: http://www.glasistre.hr/vijesti/pula_istra/muzil-raspisivanje-natjecaja-jos-uvijek-na-cekaju-525140 (consultato il 30 gennaio 2017).

zagabrese, non aveva una propria pagina web e che, comunicando con uno dei suoi rappresentanti, si era giunti a conoscenza che la base degli imprenditori si trovava a Hong Kong. La fonte avrebbe dovuto confermare che il museo di Guggenheim a Pola era un'idea loro, ma che poi era stata messa in disparte. Oltre a ciò, parevano disinteressati al progetto del campo di golf⁶⁵. Nel frattempo, il progetto "Muzil Starter", continuava le proprie politiche per la salvaguardia del patrimonio architettonico della penisola ed entrava a far parte del programma europeo "New Ideas for Old Buildings"; la presentazione del fenomeno polese si tenne il 27 e il 28 aprile 2016, nell'ex caserma militare "Karlo Rojc". Vi parteciparono professionisti croati, sloveni, tedeschi, inglesi, portoghesi⁶⁶.

4. I risultati del sondaggio

Il sondaggio del 2014, realizzato dall'azienda GfK e commissionato da "Zelena Istra", spesso usato come punto di partenza per le articolazioni politiche, aveva coinvolto 400 cittadini polesi, considerando le variabili del sesso, dell'età e del grado d'istruzione. Il campione statistico fu strutturato nel modo seguente: 198 maschi e 202 femmine; 132 persone d'età fra i 18 e i 34 anni, altre 132 dell'età fra i 35 e i 49 e 133 persone dai 50 ai 65 anni d'età; 309 persone fino al livello d'istruzione superiore e 91 persone con la laurea o il dottorato.

Qui di seguito, riportiamo le domande e le risposte del sondaggio:

1. Chi dovrebbe, secondo Lei, decidere la funzione, i metodi d'uso e d'amministrazione di Musil?

- a) "gli abitanti di Pola" – il 72%,
- b) "il governo locale" – il 17%,
- c) "il governo croato" – il 6%,
- d) "non lo sa, o non lo vuole dire" – il 5%.

2. Secondo Lei, la penisola Musil:

- a) "va data in concessione agli imprenditori locali, alle istituzioni pubbliche (...)" – il 62%,
- b) "va data in concessione pluriennale a un investitore privato" – il 32%,
- c) "non lo sa o non lo vuole dire" – il 5%,

⁶⁵ Goran ROJNIC, "Ulagaci iz Hong Konga žele kongresni centar na Muzilu" [Gli investitori di Hong Kong vogliono il centro congressi a Musil], internet: http://www.glasistre.hr/vijesti/pula_istra/ulagaci-iz-hong-konga-zele-kongresni-centar-na-muzilu-528825 (consultato il 30 gennaio 2017).

⁶⁶ "#4Pula", internet: <http://newideasforoldbuildings.eu/4-pula/> (consultato il 30 gennaio 2017).

d) “va venduta” – l’1%.

3. È a favore della costruzione del campo da golf con il rispettivo complesso alberghiero e residenziale?

a) contrario – il 57,5%,

b) a favore – il 37,5%,

c) non lo sa o non lo vuole dire – il 5%.

4. Nel caso dell’emanazione di un referendum dedicato al golf su Musil, Lei parteciperebbe al referendum?

a) sì – il 76%,

b) no – il 20%,

c) non lo sa o non lo dichiara – il 4%.

5. Com’è che voterebbe al referendum dedicato al golf a Musil?

a) contrario – il 60,5%,

b) a favore – il 33,5%,

c) non lo sa o non lo dichiara – il 6%.

6. Prima di una decisione definitiva sulla funzione di Musil, fino a che punto concorda con l’idea che gli edifici a Musil si diano subito per uso temporaneo alle istituzioni pubbliche, agli imprenditori locali, alle associazioni sportive, culturali e alle altre organizzazioni della società civile?

a) completamente a favore – il 55%,

b) tendenzialmente a favore – il 35%,

c) completamente contrario – il 2%,

d) tendenzialmente contrario – il 5%,

e) non lo sa o non lo vuole dire – l’1%.

7. Quanto appoggia le attività dell’iniziativa “Volim Pulu-za Muzil”?

a) lo appoggio pienamente – il 41%,

b) lo appoggio fino a un certo punto – il 41%,

c) non lo appoggio fino a un certo punto – il 4%,

d) non lo appoggio affatto – il 4%.

e) non lo sa o non lo vuole dire – il 10%.

In conclusione, osserviamo che la maggioranza delle risposte, in ciascun dei casi, è assoluta e non relativa, ovvero che c’è sempre una fazione che supera il 50% nel condividere il parere principale. Riassumendo: il 72% crede che sia compito dei cittadini prendersi cura di Musil; il 62% lo metterebbe in funzione per gli imprenditori locali, le associazioni locali (...); il 57,5% è contrario al campo di golf; il 76% desidera un referendum concernente le sorti della penisola, dove il 60,5% direbbe “no” al golf; il 90% preferisce un uso temporaneo di Musil, anziché trascurarlo fino all’avvio dei progetti; e l’82% concorda con le iniziative di “Volim Pulu – za Muzil”.

5. Conclusione

Attraverso il saggio sono stati elaborati i processi storici e demografici durante la campagna austriaca che fece di Pola un porto militare, dati significanti per comprendere l'impatto e l'importanza storica, culturale e artistica del patrimonio sulla penisola di Musil. Per il territorio amministrato dal Ministero, l'ente locale comunque collabora nella decisione sui contenuti adeguati. Da qui nasce una forte discussione fra la società civile e l'*élite* politica.

La società civile enfatizza l'aspetto storico, artistico ed ecologico, non trascurando comunque quello economico, partendo dall'idea di mettere gli edifici in uso temporaneo, per far loro evitare le conseguenze subite da territori abbandonati dall'esercito croato, quale Valledlunga, descritta in un articolo del "Glas Istre" proprio durante il dibattito riguardante il complesso di Musil. L'iniziativa "Volim Pulu – za Muzil" ha inoltre aderito al programma europeo "New Ideas for Old Building", sottolineando così il potenziale del patrimonio culturale, ossia la condivisione delle pratiche europee dell'adattamento per funzioni nuove.

Il primo grande progetto di questo tipo in Croazia è stato eseguito nella vecchia caserma militare di Borongaj, a Zagabria, ora trasformata in campus studentesco, che al momento ospita quattro facoltà, una biblioteca, la mensa e il caffè bar. L'idea riservata per Musil proposta dalla Città, dall'altra parte, vuole fare di Musil una specie di resort turistico, con ulteriori contenuti di carattere pubblico (il cinema, l'acquario, il centro commerciale...)

Come evidenziato dai rappresentanti della cooperativa "Praksa" e dell'associazione "Zelena Istra" – membri, tra l'altro, di "Volim Pulu – za Muzil", l'episodio di Musil è sintomatico per l'Europa intera, concludendo che il destino del patrimonio è responsabilità della popolazione locale; ora ciascuno deve decidere se con un metodo diretto ed esplicito (come ad esempio il referendum) o attraverso i rappresentanti della Città di Pola e il Governo croato, eletti democraticamente dalla popolazione.

Infine, coglierei l'occasione per ringraziare la sig.ra Dušica Radojčić, che mi ha cortesemente inviato i risultati del sondaggio dell'agenzia GfK.

SAŽETAK

VOJNI KOMPLEKS MUZIL: KULTURNI ZNAČAJ TE POLITIČKA I DRUŠTVENA POLEMIKA

Autor obrađuje temu preuređenja vojnog kompleksa na poluotoku Muzil (Pula), o čijoj budućoj namjeni i ulozi postoji tokom posljednjih godina živa rasprava između građanskog društva i lokalnih vlasti, što je dokumentirano u člancima dvanaestak lokalnih novinara. Iz provedenog ispitivanja o raspoloženju javnog mnjenja o pitanju Muzila, proizlazi da je većina lokalnog stanovništva za to da se područje namjeni djelatnostima civilnog društva, što potvrđuje tezu o važnosti udruga i nevladinih organizacija u okvirima lokalnog razvoja.

Ključne riječi: Muzil, civilni sektor, Grad Pula.

POVZETEK

VOJAŠKI KOMPLEKS MUZIL: KULTURNI POMEN TER POLITIČNA IN DRUŽBENA POLEMIKA

Avtor obravnava vprašanje prenove vojaškega kompleksa na polotoku Muzil (Pulj), o katerega prihodnjem namenu in vlogi v zadnjih letih potekajo živahne razprave, predvsem med lokalnim prebivalstvom in mestnimi oblastmi; zadevo je zabeležil kakšen ducat tamkajšnjih novinarjev. Iz ankete, namenjene prikazu javnega mnenja o zadevi Muzil, je razvidno, da je krajevno prebivalstvo večinoma naklonjeno dejavnostim civilne družbe, kar potrjuje tezo o pomenu vloge društev in nevladnih organizacij v okviru lokalnega razvoja.

Ključne besede: Muzil, civilna družba, mesto Pulj.

SUMMARY

MUZIL MILITARY COMPLEX: CULTURAL SIGNIFICANCE AND POLITICAL AND CULTURAL POLEMICS

The author deals with the subject matter of restructuring the military complex on the Muzil peninsula (Pula), whose future use and purpose has been a topic of discussion between the citizens and local authorities for the last couple of years, as is documented in the articles of a dozen of local journalists. The results of a survey on the public opinion regarding the topic of Muzil show that the majority of the local population stands in favour that the area can be given in use to the civic society. This confirms the importance of associations and non-governmental organizations within the framework of local development.

Key words: Muzil, voluntary sector, City of Pula.

LA PROVA STRUTTURATA DI LINGUA E LETTERATURA ITALIANA DELL'ESAME DI MATURITÀ STATALE IN CROAZIA DAL 2009 AL 2016

EDITA DOBRAČA
IGOR DOBRAČA
Rovigno

CDU 371.27(497.5):805.0+850
Saggio scientifico originale
Febbraio 2017

Riassunto: Nel presente saggio viene presentato il programma d'insegnamento della lingua e letteratura italiana, sono analizzate le prove strutturate di Lingua e letteratura italiana dell'esame statale di maturità di italiano come lingua madre e sono individuate le tipologie di domande e i testi letterari presenti all'esame. Gli esami statali analizzati coprono il periodo 2009-2016 ed entrambi i livelli: livello A (livello superiore) e livello B (livello base).

Parole chiave: maturità statale, programma d'insegnamento, Lingua e letteratura italiana, tipologie di domande.

1. Introduzione

La maturità statale è “un insieme di esami attraverso i quali si valuta e si controlla il sapere, le abilità e le competenze acquisiti dagli allievi nel corso dell'istruzione elementare e media superiore in base ai piani e ai programmi d'insegnamento prescritti”¹. Tali esami sono organizzati e seguiti dall'ente “Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja” (= NCVVO, Centro nazionale per la valutazione esterna delle competenze formative), in collaborazione con le istituzioni incluse nel processo della maturità statale.

In Croazia, la maturità di stato consta di due parti: una obbligatoria (nell'ambito della quale si sostengono gli esami di tre materie: Lingua croata, Matematica e Lingua straniera) e un'altra opzionale (che comprende gli esami delle materie a scelta dell'allievo). Gli esami della parte obbligatoria sono proposti a due livelli e l'allievo può decidere quale livello vuole sostenere. I due livelli sono:

¹ Ministero della scienza, dell'istruzione e dello sport, Agenzia per la scienza e l'istruzione universitaria, Centro nazionale per la valutazione esterna delle competenze formative, Rete accademica di ricerca croata CARNet, *Maturità di stato 2010/2011 e notifiche per l'iscrizione ai corsi di laurea universitari: guida per allievi e futuri studenti*, Zagabria, Vjesnik d.d., 2010, p. 8, internet: http://dokumenti.ncvvo.hr/Drzavna_matura/2011-03-21/vodic_2011_tal.pdf.

-A (livello superiore),

-B (livello base).

Gli allievi delle scuole medie superiori italiane in Croazia sostengono, nella parte obbligatoria, l'esame di Lingua e letteratura italiana (come lingua materna), quello di Lingua croata e possono scegliere di sostenere come terza materia uno dei due esami restanti ossia Matematica o Lingua straniera².

Gli esami della maturità di stato sono sostenuti:

-obbligatoriamente da allievi che hanno seguito un programma d'istruzione ginnasiale/liceale,

-opzionalmente da allievi delle scuole professionali quadriennali e delle scuole artistiche.

Gli esami di maturità statale si possono sostenere in due sessioni: estiva e autunnale³. Il NCVVO, con l'approvazione del Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (=MZOS, Ministero della scienza, dell'istruzione e dello sport), decide le date in cui saranno sostenuti gli esami, e tale calendario viene pubblicato sul sito internet del NCVVO. Si possono fare al massimo due esami in uno stesso giorno. Per quanto riguarda l'esame di lingua, esso si articola in due parti. La prima parte consiste di una prova scritta, che comprende lo svolgimento di un tema letterario/non letterario o argomentativo. La seconda parte consiste di una prova strutturata, con la quale il candidato dimostra la capacità di analisi di un testo letterario, e i cui temi sono analizzati nel presente saggio. Tutti gli esami si svolgono al termine del quarto anno scolastico. "L'esame di maturità statale si ritiene concluso, qualora l'allievo abbia superato con successo tutti e tre gli esami obbligatori, indipendentemente dagli esami della parte opzionale"⁴.

2. Programmi delle scuole medie superiori in lingua italiana in Croazia

Le scuole medie superiori italiane (SMSI) nella Repubblica di Croazia sono parte integrante della rete scolastica della comunità nazionale italiana autoctona, nella

² Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta [Ministero della scienza, dell'istruzione e dello sport], "Pravilnik o polaganju državne mature" [Regolamento sul sostenimento della maturità statale], in *Narodne novine* [Gazzetta ufficiale], Zagabria, 2 gennaio 2013, n. 1.

³ Secondo il "Regolamento sul sostenimento della maturità di stato", mentre fino al 2012 gli esami si potevano sostenere in tre sessioni: estiva, autunnale e invernale.

⁴ Ministero della scienza, dell'istruzione e dello sport, Agenzia per la scienza e l'istruzione universitaria, Centro nazionale per la valutazione esterna delle competenze formative, Rete accademica di ricerca croata CARNet, *Maturità di stato 2010/2011* ..., cit., p.10.

quale l'intero processo didattico e formativo si svolge in lingua italiana. Tali scuole "sono espressione della presenza del gruppo nazionale autoctono, per il quale la lingua italiana è considerata lingua materna"⁵. Nei licei e nei quadrienni professionali di lingua italiana, la Lingua e letteratura italiana, come materia d'insegnamento, abbraccia tre campi didattici: Lingua italiana, Letteratura italiana, Testo e abilità linguistiche. Ogni campo didattico, pur essendo strettamente connesso agli altri, rappresenta un'entità indipendente. I contenuti dei campi didattici sono obbligatori e opzionali. Il programma di lingua e letteratura italiana per le SMSI è "correlato contenutisticamente, metodologicamente e concettualmente al programma di lingua italiana per la Scuola Elementare, con il quale matura e realizza l'educazione e l'istruzione linguistico-letteraria dell'alunno"⁶.

2.1. Programma obbligatorio

Come detto in precedenza, il programma obbligatorio consiste in tre campi didattici, ossia: la Lingua italiana, la Letteratura italiana e il Testo e le abilità linguistiche. I contenuti del campo didattico di Lingua italiana trattano lo studio della lingua italiana in uso oggi in tutti gli effetti della comunicazione, nella varietà degli usi sociali, negli impieghi tecnico-scientifici della simbologia e della grafica, nella comunicazione televisiva, nella varietà delle loro funzioni. Per quanto riguarda la Letteratura italiana, i contenuti comprendono lo studio della letteratura italiana e l'analisi delle sue opere più rappresentative, con riferimenti al più ampio quadro europeo, delle tipologie dei testi e l'evoluzione di generi, forme e linguaggio. Infine, i contenuti del campo didattico di Testo e abilità linguistiche sono correlati a quelli di Letteratura, di lingua e a quelli di altre materie d'insegnamento e comprendono abilità quali: l'ascolto, il parlato, la lettura, la scrittura, concretati su testi letterari e testi non-letterari, nelle loro varie modalità espressive⁷.

Le finalità dell'insegnamento della Lingua e letteratura italiana nelle SMSI in Croazia, sono:

- la consapevolezza della specificità e della complessità del fenomeno letterario,

⁵ Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta [Ministero della scienza, dell'istruzione e dello sport], "Odluka o nastavnom planu i programu talijanskog jezika i književnosti za srednje škole s nastavom na talijanskom jeziku i pismu (model A)" [Delibera sul piano e programma d'insegnamento della lingua e letteratura italiana per le scuole medie superiori con lingua d'insegnamento italiana (modello A)], e specificamente "Programma per i licei e per i quadrienni professionali con 4 ore d'insegnamento settimanali", in *Narodne novine* [Gazzetta ufficiale], Zagabria, 4 marzo 2010, n. 29, p. 151, internet: <http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/dodatni/407807.pdf>.

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem, p. 152.

- la conoscenza diretta dei testi rappresentativi del patrimonio letterario italiano,
- la padronanza del mezzo linguistico nella fruizione e nella produzione orale e scritta,
- la consapevolezza dello spessore storico e culturale della lingua italiana⁸.

2.2. Programmi di studio

2.2.1. Programma di studio nelle scuole medie superiori quadriennali⁹

Riassumiamo a brevi linee i concetti-chiave e gli autori da studiare nelle scuole medie superiori quadriennali in Lingua e in letteratura italiana suddivisi in base alla classe scolastica.

Classe prima

I. Lingua italiana: la comunicazione, l'uomo e i suoi linguaggi, la lingua e le lingue, le lingue indoeuropee, i fonemi, l'accento, l'elisione, il troncamento, le maiuscole, la ripetizione delle parti del discorso (il nome, l'articolo, l'aggettivo, il pronome, il verbo, l'avverbio, la preposizione, la congiunzione, l'interiezione).

II. Letteratura italiana: il Medioevo, l'affermazione dei volgari romanzi, la società cortese, la nascita delle letterature europee, l'età comunale, la letteratura delle Origini, la Scuola siciliana e toscana, la letteratura popolare, il Dolce stil novo, la poesia comico-realistica, la prosa d'arte, Dante Alighieri, l'autunno del Medioevo, Giovanni Boccaccio, Francesco Petrarca.

Autori rappresentativi: San Francesco d'Assisi, Jacopone da Todi, Giacomo da Lentini, Cielo d'Alcamo, G. Guinizelli, G. Cavalcanti, Cecco Angiolieri, Dante Alighieri, Giovanni Boccaccio, Francesco Petrarca.

Classe seconda

I. Lingua italiana: i modi e i tempi verbali, le parole (i sinonimi, gli iponimi, gli iperonimi, gli omonimi, polisemia e trasferimento del significato, la metonimia), la formazione delle parole (la suffissazione, l'alterazione, la prefissazione), la sintassi semplice.

II. Letteratura italiana: l'Umanesimo, l'Umanesimo volgare, il Rinascimento, Ludovico Ariosto, la letteratura popolare, la Controriforma, Torquato Tasso, la letteratura scientifica e d'opposizione, il Barocco, l'Arcadia.

Autori rappresentativi: L. B. Alberti, A. Poliziano, L. De Medici, L. Pulci, M.

⁸ Ibidem.

⁹ Ibidem, p. 153-162.

M. Boiardo, L. da Vinci, Baldassar Castiglione, Giovanni della Casa, Niccolò Machiavelli, Ludovico Ariosto, Francesco Berni, Pietro Aretino, Angelo Beolco, Benvenuto Cellini, Torquato Tasso, Galileo Galilei, Giordano Bruno, Tommaso Campanella, Paolo Sarpi, G. B. Marino, G. B. Vico.

Classe terza

I. Lingua italiana: il lessico della lingua italiana (il fondo ereditario latino, i prestiti da altre lingue, altre “fonti” di parole), la storia della lingua italiana (la lingua italiana nel Settecento e nell'Ottocento, la questione della lingua, mutamenti lessicali), la sintassi del periodo semplice, composto e complesso, la struttura del periodo, le proposizioni indipendenti, coordinate e subordinate, esplicite e implicite.

II. Letteratura italiana: l'età dell'Illuminismo, il teatro comico e Carlo Goldoni, la satira e Giuseppe Parini, il teatro tragico e Vittorio Alfieri, il Neoclassicismo, Ugo Foscolo, il Romanticismo, Alessandro Manzoni, Giacomo Leopardi, la Scapigliatura, l'età del Positivismo, il Verismo e Giovanni Verga, la lirica e Giosuè Carducci.

Autori rappresentativi: Pietro e Alessandro Verri, Cesare Beccaria, Gasparo Gozzi, Giuseppe Baretti, Carlo Goldoni, Giuseppe Parini, Vittorio Alfieri, Vincenzo Monti, Ugo Foscolo, G. Berchet, Mameli, Poerio, G. Giusti, N. Tommaseo, S. Pellico, Alessandro Manzoni, Giacomo Leopardi, I. Nievo, Giovanni Verga, Giosuè Carducci.

Classe quarta

I. Lingua italiana: la storia della lingua italiana (dialetti e lingue d'Italia, differenza tra lingua e dialetto, i dialetti degli italofoeni d'Istria, le minoranze linguistiche in Italia e in Croazia, il bilinguismo, l'italiano oggi, le varietà dell'italiano contemporaneo, italiano nazionale, regionale, popolare), gli elementi di stile (trattamento del testo, abbreviazioni, simboli, citazioni, riferimenti bibliografici).

II. Letteratura italiana: l'età del Decadentismo, Gabriele D'Annunzio, Giovanni Pascoli, la narrativa e Italo Svevo, il teatro e Luigi Pirandello, la lirica (i Crepuscolari, i futuristi, Corazzini, Campana, Gozzano, Palazzeschi), l'età del fascismo, la lirica del Frammentismo, Umberto Saba, tra Classicismo ed Ermetismo, la narrativa e il teatro, il Neorealismo, la cultura dell'“impegno” e la riscoperta di Gramsci e del Politecnico, il cinema neorealista, la società di massa e di consumo, il teatro del secondo Novecento, il Neosperimentalismo e la Neoavanguardia, i giovani narratori degli anni '80-'90 del XX secolo, la letteratura del gruppo nazionale italiano in Croazia, la letteratura di confine.

Autori rappresentativi: Gabriele D'Annunzio, Giovanni Pascoli, Italo Svevo, Luigi Pirandello, Corazzini, Campana, Gozzano, Palazzeschi, Giuseppe Ungaretti, Eugenio Montale, Umberto Saba, Salvatore Quasimodo, Mario Luzi, Cesare Pavese, Elio

Vittorini, Alberto Moravia, Carlo Levi, Giorgio Bassani, Ignazio Silone, Francesco Jovine, Vasco Pratolini, Giuseppe Tomasi di Lampedusa, Natalia Ginzburg, Dacia Maraini, Eduardo De Filippo, Dario Fo, Pier Paolo Pasolini, Italo Calvino, Carlo Emilio Gadda, Umberto Eco, Antonio Tabucchi, Alessandro Baricco, Susanna Tamaro, Osvaldo Ramous, Lucifero Martini, N. Milani-Kruljac, A. M. Mori, Mario Schiavato, Fluvio Tomizza, Claudio Magris.

2.2.2. *Programma di studio per il quadriennio professionale*¹⁰

Seguono in brevi linee i concetti-chiave e gli autori da studiare nelle scuole medie superiori quadriennali in Lingua e in letteratura italiana suddivise in base alla classe scolastica.

Classe prima

I. Lingua italiana: la comunicazione (come avviene la comunicazione, gli elementi della comunicazione e la loro funzione, il contesto, i segni usati per comunicare, significato e significante, la convenzione linguistica, segni naturali e artificiali), l'uomo e i suoi linguaggi (vari tipi di linguaggio, il linguaggio verbale e non verbale), la lingua e le lingue (il codice, il sistema di segni), le lingue indoeuropee, i fonemi, l'accento, l'elisione, il troncamento, le maiuscole, le parti del discorso (il nome, l'articolo, l'aggettivo, il pronome, il verbo, l'avverbio, la preposizione, la congiunzione, l'interiezione).

II. Letteratura italiana: il Medioevo, l'affermazione dei volgari romanzi, la società cortese, nascita delle letterature europee, l'età comunale, la letteratura delle Origini, la Scuola siciliana e toscana, la letteratura popolare, il Dolce stil novo, la poesia comico-realistica, la prosa d'arte, Dante Alighieri, l'autunno del Medioevo, Giovanni Boccaccio, Francesco Petrarca.

Autori rappresentativi: Francesco d'Assisi, Jacopo da Lentini, G. Guinizelli, G. Cavalcanti, Cecco Angiolieri, Dante Alighieri, Giovanni Boccaccio, Francesco Petrarca.

Classe seconda

I. Lingua italiana: i modi e i tempi verbali, le parole (i sinonimi, gli iponimi, gli iperonimi, gli omonimi, polisemia e trasferimento del significato, la metonimia), la formazione delle parole (la suffissazione, l'alterazione, la prefissazione), la sintassi semplice.

¹⁰ Ibidem, p. 172-180.

II. Letteratura italiana: l'Umanesimo, l'Umanesimo volgare, il Rinascimento, Ludovico Ariosto, la letteratura popolare, la Controriforma, Torquato Tasso, letteratura scientifica e d'opposizione, il Barocco, l'Arcadia.

Autori rappresentativi: L. B. Alberti, A. Poliziano, L. De Medici, L. Pulci, M. M. Boiardo, L. da Vinci, Tommaso Moro, Erasmo da Rotterdam, Pietro Bembo, Baldassar Castiglione, Niccolò Machiavelli, Ludovico Ariosto, Francesco Berni, Pietro Aretino, Angelo Beolco detto il Ruzzante, Benvenuto Cellini, Torquato Tasso, Galileo Galilei, Giordano Bruno, Tommaso Campanella, G. B. Marino.

Classe terza

I. Lingua italiana: la sintassi del periodo semplice, composto e complesso, la struttura del periodo, le proposizioni indipendenti, coordinate e subordinate, esplicite e implicite.

II. Letteratura italiana: l'età dell'Illuminismo, il teatro comico e Carlo Goldoni, la satira e Giuseppe Parini, il teatro tragico e Vittorio Alfieri, il Neoclassicismo, Ugo Foscolo, il Romanticismo, Alessandro Manzoni, Giacomo Leopardi, la Scapigliatura, l'età del Positivismo, il Verismo e Giovanni Verga, la lirica e Giosuè Carducci.

Autori rappresentativi: Pietro e Alessandro Verri, Cesare Beccaria, Carlo Goldoni, Giuseppe Parini, Vittorio Alfieri, Ugo Foscolo, G. Berchet, Mameli, N. Tommaseo, S. Pellico, Alessandro Manzoni, Giacomo Leopardi, I. Nievo, Giovanni Verga, Giosuè Carducci.

Classe quarta

I. Lingua italiana: la storia della lingua (dialetti e lingue d'Italia, differenza tra lingua e dialetto, i dialetti degli italofoeni d'Istria, le minoranze linguistiche in Italia e in Croazia, il bilinguismo, l'italiano d'oggi, le varietà dell'italiano contemporaneo), gli elementi di stile (trattamento del testo, abbreviazioni, simboli, citazioni, riferimenti bibliografici).

II. Letteratura italiana: l'età del Decadentismo, Gabriele D'Annunzio, Giovanni Pascoli, la narrativa e Italo Svevo, il teatro e Luigi Pirandello, la lirica (i Crepuscolari, i Futuristi, Corazzini, Campana, Gozzano, Palazzeschi), l'età del fascismo, la lirica del Frammentismo, Umberto Saba, tra Classicismo ed Ermetismo, la narrativa e il teatro, il Neorealismo, il cinema neorealista, la letteratura italiana dal secondo Novecento ad oggi.

Autori rappresentativi: Gabriele D'Annunzio, Giovanni Pascoli, Italo Svevo, Luigi Pirandello, Gozzano, Aldo Palazzeschi, Giuseppe Ungaretti, Eugenio Montale, Umberto Saba, Salvatore Quasimodo, Mario Luzi, Cesare Pavese, Elio Vittorini, Alberto Moravia, Carlo Levi, Ignazio Silone, Francesco Jovine, Vasco Pratolini, Giu-

seppe Tomasi di Lampedusa, Giorgio Bassani.

In base a quanto sopra riportato, si può notare che i programmi per entrambe le scuole medie superiori quadriennali (licei e professionali) sono quasi uguali. Si può allora ipotizzare che anche l'analisi delle prove sostenute agli esami di maturità statale dimostrerà tale correlazione.

3. Analisi degli esami di maturità statale presi in considerazione

Il presente saggio è incentrato sulla tipologia di domande poste nella prova strutturata di Lingua e letteratura italiana dell'esame di maturità statale per il periodo 2009-2016 e che si riferiscono all'italiano come madrelingua. In ogni tabella sono riportati i titoli dei testi letterari per l'esame di livello A (superiore) e di livello B (base). Nella spiegazione che si trova sotto ogni tabella, sono elencati i tipi di testi che i maturandi avevano il compito di analizzare e le tipologie grammaticali. Accanto alle tematiche è aggiunta la classe in cui gli alunni delle scuole medie superiori quadriennali (dei licei e degli indirizzi professionali) studiano tali testi e autori.

Tabella n. 1: Tematiche della prova strutturata di Lingua e letteratura italiana e anno scolastico in cui tali temi sono studiati nei licei e negli indirizzi quadriennali professionali – esame di maturità 2010, sessione estiva.

	Anno scolastico 2009/2010. Esame statale - sessione estiva			
	Testi			
	Livello A		Livello B	
	<i>Orlando Furioso</i> (Canto XII, ottave 12-13, il palazzo di Atalanta) di Ludovico Ariosto	<i>I Malincaglia</i> (il titolo di <i>St. con</i>) di Giovanni Verga	<i>Divina Commedia</i> (Inferno, Canto XVI, vv. 772-776) di Dante Alighieri	<i>La coscienza di Zeno</i> (capitolo III) di Italo Svevo
Classe in cui si studia tale autore - scuole quadriennali	2	3	1	4
Classe in cui si studia tale autore - scuole quadriennali a indirizzo professionale	2	3	1	4

Letteratura italiana

Per quanto riguarda la prova strutturata della sessione estiva di Lingua e letteratura italiana per il livello A, i testi letterari scelti sono: l'*Orlando Furioso* (Canto XII, ottave 12-15, Il palazzo di Atlante) di Ludovico Ariosto e *I Malavoglia* (L'addio di 'Ntoni) di Giovanni Verga. Consultando il piano di studio nelle scuole medie superiori quadriennali e in quelle a indirizzo professionale, in entrambe si analizzano le opere di Ludovico Ariosto al II e quelle di Giovanni Verga al III anno scolastico.

Per il livello base (livello B), i testi letterari scelti sono: la *Divina Commedia* (Inferno, Canto XXVI, vv. 112-126) di Dante Alighieri e *La coscienza di Zeno* (capitolo III) di Italo Svevo. Nelle scuole medie superiori quadriennali e in quelle quadriennali a indirizzo professionale, le opere di Dante Alighieri si leggono e analizzano nel I anno e quelle di Italo Svevo al IV anno scolastico.

Lingua italiana

Non ci sono esercizi grammaticali da compilare nell'esame strutturato di Lingua e letteratura italiana – sessione estiva di livello A e B.

Tabella n. 2: Tematiche della prova strutturata di Lingua e letteratura italiana e anno scolastico in cui tali temi sono studiati nei licei e negli indirizzi quadriennali professionali – esame di maturità 2010, sessione autunnale.

	Anno scolastico 2009/2010. Esame statale – sessione autunnale			
	Testi			
	Livello A		Livello B	
	<i>Alla sera</i> di Ugo Foscolo	<i>DECAMERON</i> (<i>Chichibio e la gru</i>) di Giovanni Boccaccio	<i>La coscienza di Zeno</i> di Italo Svevo	<i>La Divina Commedia</i> (Canto XXVI) di Dante Alighieri
Classe in cui si studia tale autore – scuole quadriennali	3	4	3	3
Classe in cui si studia tale autore – scuole quadriennali di indirizzo professionale	3	4	3	3

Letteratura italiana

Nella prova strutturata di Lingua e letteratura italiana – sessione autunnale, di livello A, per l'anno scolastico 2009/2010, i testi letterari scelti sono: *Alla sera* di Ugo Foscolo e il *Decameron* (*Chichibio e la gru*) di Giovanni Boccaccio. I brani elencati

si analizzano rispettivamente nel terzo e primo anno in entrambe le scuole.

I testi letterari scelti nella prova strutturata per il livello B sono: *La locandiera* di Carlo Goldoni e *A Silvia (Canti)* di Giacomo Leopardi. Entrambi gli autori si studiano al III anno nelle scuole medie superiori quadriennali.

Lingua italiana

Non ci sono esercizi grammaticali da compilare nell'esame strutturato di Lingua e letteratura italiana – sessione autunnale di livello A e B.

Tabella n. 3: Tematiche della prova strutturata di Lingua e letteratura italiana e anno scolastico in cui tali temi sono studiati nei licei e negli indirizzi quadriennali professionali – esame di maturità 2011, sessione estiva.

	Anno scolastico 2010/2011. Esame statale – sessione estiva			
	Testi			
	Livello A		Livello B	
	<i>La notte di Lucia e dell'Innominato</i> di Alessandro Manzoni	<i>Dei delitti e delle pene</i> (Capitolo XVI, <i>Contro la tortura</i>) di Cesare Beccaria	<i>La capra</i> di Umberto Saba	<i>Divina Commedia (Inferno, Canto I, vv. 1 - 12, 21 - 60)</i> di Dante Alighieri
Classe in cui si studia tale autore – scuole quadriennali	3	3	4	1
Classe in cui si studia tale autore – scuole quadriennali di indirizzo professionale	3	3	4	1

Letteratura italiana

I testi letterari presenti nella prova strutturata di Lingua e letteratura italiana nella sessione estiva per il livello A sono: *La notte di Lucia e dell'Innominato* di Alessandro Manzoni e *Dei delitti e delle pene* (Capitolo XVI, *Contro la tortura*) di Cesare Beccaria. Le opere di entrambi gli autori sono lette nelle terze classi.

La prova strutturata di livello B prevede i seguenti testi letterari: *La capra* di Umberto Saba e la *Divina Commedia (Inferno, Canto XXVI, vv. 112-126)* di Dante Alighieri. Nelle scuole quadriennali, Umberto Saba si studia al quarto e Dante Alighieri al primo anno scolastico.

Lingua italiana

La prova di livello B, nell'ultimo esercizio, prevede di abbinare le voci verbali ai relativi modi e tempi verbali presentati nello schema. I modi verbali sono insegnati al secondo anno nelle scuole medie superiori quadriennali.

Tabella n. 4: Tematiche della prova strutturata di Lingua e letteratura italiana e anno scolastico in cui tali temi sono studiati nei licei e negli indirizzi quadriennali professionali – esame di maturità 2011, sessione autunnale.

	Anno scolastico 2010/2011. Esame statale – sessione autunnale			
	Testi			
	Livello A		Livello B	
	<i>L'infinito</i> di Giacomo Leopardi	<i>Calandrino e l'elitropia</i> di Giovanni Boccaccio	<i>Chiare, fresche e dolci acque</i> di Francesco Petrarca	<i>I Promessi Sposi</i> (Capitolo I, Don Abbondio) di Alessandro Manzoni
Classe in cui si studia tale autore – scuole quadriennali	3	1	1	1
Classe in cui si studia tale autore – scuole quadriennali di indirizzo professionale	3	1	1	3

Letteratura italiana

I testi letterari della sessione autunnale sono: *L'infinito* di Giacomo Leopardi e *Calandrino e l'elitropia* di Giovanni Boccaccio. Nelle scuole medie superiori quadriennali, Leopardi si studia al terzo e Giovanni Boccaccio al primo anno scolastico.

L'esame statale strutturato – sessione autunnale di livello B contiene i seguenti testi letterari: *Chiare, fresche e dolci acque* di Francesco Petrarca e *I Promessi Sposi* (Capitolo I, Don Abbondio) di Alessandro Manzoni. Nelle scuole medie superiori quadriennali e triennali Petrarca si studia al primo anno e Manzoni al terzo.

Lingua italiana

L'esame della sessione autunnale di livello A non presenta esercizi grammaticali. La sessione autunnale di livello B prevede l'abbinamento delle voci verbali ai relativi modi e tempi verbali presentati nella seconda colonna e, nell'ultima parte dell'esame, ci sono domande inerenti alle parti del discorso, che si studiano al primo anno.

I modi verbali si studiano al secondo anno scolastico.

Tabella n. 5: Tematiche della prova strutturata di Lingua e letteratura italiana e anno scolastico in cui tali temi sono studiati nei licei e negli indirizzi quadriennali professionali – esame di maturità 2011, sessione invernale.

	Anno scolastico 2010/2011. Esame statale – sessione invernale			
	Testi			
	Livello A		Livello B	
	Il tema non è riportato sul sito internet dell'ente NCVVO	Il tema non è riportato sul sito internet dell'ente NCVVO	<i>Merigiare pallido e assorto</i> di Eugenio Montale	<i>Il Principe</i> (Quarta sezione, Cap. XXV) di Niccolò Machiavelli
Classe in cui si studia tale autore – scuole quadriennali		/	4	2
Classe in cui si studia tale autore – scuole quadriennali di indirizzo professionale		/	4	2

Letteratura italiana

La prova strutturata invernale di livello A in italiano – lingua madre non è presente sul sito internet dell'ente NCVVO.

La prova strutturata di livello B – sessione invernale prevede i seguenti testi letterari: *Merigiare pallido e assorto* di Eugenio Montale e *Il Principe* (Quarta sezione, Cap. XXV) di Niccolò Machiavelli. Nel piano e programma per le scuole medie superiori quadriennali, le opere letterarie di Eugenio Montale sono previste al quarto anno, mentre quelle di Niccolò Machiavelli al secondo anno scolastico.

In entrambe le prove (per i livelli A e B) della sessione invernale non ci sono quesiti di Lingua italiana.

Tabella n. 6: Tematiche della prova strutturata di Lingua e letteratura italiana e anno scolastico in cui tali temi sono studiati nei licei e negli indirizzi quadriennali professionali – esame di maturità 2012, sessione estiva.

	Anno scolastico 2011/2012, Esame statale – sessione estiva			
	Testi			
	Livello A		Livello B	
	<i>La notte di Lucia e dell'Innominato</i> di Alessandro Manzoni	<i>Tanto gentile e tanto onesta pare</i> di Dante Alighieri	<i>A Silvia</i> di Giacomo Leopardi	<i>Il Principe (Capitolo XV)</i> di Niccolò Machiavelli
Classe in cui si studia tale autore – scuole quadriennali	3	1	3	2
Classe in cui si studia tale autore – scuole quadriennali di indirizzo professionale	3	1	3	2

Letteratura italiana

Per quanto riguarda la prova strutturata di Lingua e letteratura italiana per il livello A, i testi letterari scelti sono: *La notte di Lucia e dell'Innominato* di Alessandro Manzoni e *Tanto gentile e tanto onesta pare* di Dante Alighieri. Alessandro Manzoni si studia al terzo anno e le opere di Dante si analizzano al primo anno in entrambe le scuole.

La prova strutturata di livello B – sessione estiva, ha presentato due testi letterari: *A Silvia* di Giacomo Leopardi e *Il Principe (Capitolo XV)* di Niccolò Machiavelli. Nei licei e negli indirizzi quadriennali professionali, Giacomo Leopardi si studia al terzo anno e Niccolò Machiavelli si studia al secondo anno scolastico.

Lingua italiana

Nella prova di livello A bisogna attribuire alla voce verbale la corrispondente analisi (ad es.: mordesti - attivo, indicativo, passato remoto), e collegare la tipologia di proposizione alle proposizioni stesse. Anche nella prova di livello B ci sono esercizi grammaticali; bisogna collegare la parola alla rispettiva categoria grammaticale e abbinare le voci verbali ai relativi modi e tempi verbali. Le proposizioni, le voci, i modi e le categorie verbali si studiano al secondo anno scolastico di entrambe le scuole quadriennali.

Tabella n. 7: Tematiche della prova strutturata di Lingua e letteratura italiana e anno scolastico in cui tali temi sono studiati nei licei e negli indirizzi quadriennali professionali – esame di maturità 2012, sessione autunnale.

	Anno scolastico 2011/2012. Esame statale – sessione autunnale			
	Testi			
	Livello A		Livello B	
	<i>La roba</i> di Giovanni Verga	<i>Erano i capei d'oro a l'aura sparsi</i> (XC) di Francesco Petrarca	Il tema non è riportato sul sito internet dell'ente NCVVO	Il tema non è riportato sul sito internet dell'ente NCVVO
Classe in cui si studia tale autore – scuole quadriennali	3	1	1	
Classe in cui si studia tale autore – scuole quadriennali di indirizzo professionale	3	1	1	

Letteratura italiana

Nella sessione autunnale della prova strutturata di Lingua e letteratura italiana per il livello A, i testi letterari scelti sono i seguenti: *La roba* di Giovanni Verga e *Erano i capei d'oro a l'aura sparsi* (XC) di Francesco Petrarca. Giovanni Verga rientra nel piano di studi al terzo anno e le opere di Francesco Petrarca si analizzano al primo anno in entrambe le scuole.

La prova strutturata di livello B – sessione autunnale, non è presente nel sito dell'ente NCVVO.

Non ci sono esercizi di Lingua italiana.

Tabella n. 8: Tematiche della prova strutturata di Lingua e letteratura italiana e anno scolastico in cui tali temi sono studiati nei licei e negli indirizzi quadriennali professionali – esame di maturità 2013, sessione estiva. Letteratura italiana

	Anno scolastico 2012/2013. Esame statale – sessione estiva			
	Testi			
	Livello A		Livello B	
	<i>La notte di Lucia e dell'Innominato</i> di Alessandro Manzoni	<i>Tanto gentile e tanto onesta pare</i> di Dante Alighieri	<i>Tanto gentile</i> di Dante Alighieri	<i>Il fu Mattia Pascal</i> (capitolo XVIII) di Luigi Pirandello
Classe in cui si studia tale autore – scuole quadriennali	3	1	1	4
Classe in cui si studia tale autore – scuole quadriennali di indirizzo professionale	3	1	1	4

Nella prova strutturata di Lingua e letteratura italiana per il livello A – sessione estiva, i testi letterari sono: *La notte di Lucia e dell'Innominato* di Alessandro Manzoni e *Tanto gentile e tanto onesta pare* di Dante Alighieri. Alessandro Manzoni si studia al terzo anno, mentre Dante Alighieri fa parte del piano e programma per il primo anno in entrambe le scuole.

La prova strutturata di livello B – sessione estiva, comprende i seguenti testi letterari: *Tanto gentile* di Dante Alighieri e *Il fu Mattia Pascal* (capitolo XVIII) di Luigi Pirandello. Le opere di Dante si analizzano al primo anno e quelle di Pirandello al quarto anno in entrambe le scuole medie quadriennali.

Lingua italiana

Nella prova estiva di livello A bisogna abbinare la proposizione principale all'opportuna secondaria, in modo da formare un periodo coeso e coerente, e contrassegnare con una X la risposta esatta nell'esercizio a scelta alternativa, inerente alle proposizioni e alle congiunzioni. Le proposizioni si studiano al terzo anno, mentre le congiunzioni al primo anno scolastico in entrambe le scuole medie superiori quadriennali. Nell'esame di livello B si richiede di collegare il complemento alla frase corrispondente. I complementi sono studiati al terzo anno scolastico.

Tabella n. 9: Tematiche della prova strutturata di Lingua e letteratura italiana e anno scolastico in cui tali temi sono studiati nei licei e negli indirizzi quadriennali professionali – esame di maturità 2013, sessione autunnale.

	Anno scolastico 2012/2013. Esame statale autunnale			
	Testi			
	Livello A		Livello B	
	Il tema non è riportato sul sito internet dell'ente NCVVO	Il tema non è riportato sul sito internet dell'ente NCVVO	<i>Solo e pensoso i più deserti campi</i> di Francesco Petrarca	<i>l'agosto</i> di Giovanni Pascoli
Classe in cui si studia tale autore – scuole quadriennali	/	/	3	4
Classe in cui si studia tale autore – scuole quadriennali di indirizzi professionali	/	/	3	4

Letteratura italiana

La prova strutturata di livello A per l'italiano come madrelingua nella sessione autunnale non è presente nel sito internet dell'ente NCVVO.

La prova strutturata di livello B – sessione autunnale, comprende i seguenti testi letterari: *Solo e pensoso i più deserti campi* di Francesco Petrarca e *X agosto* di Giovanni Pascoli. Le opere di Francesco Petrarca si analizzano al primo anno in entrambe le scuole, mentre quelle di Giovanni Pascoli al quarto anno.

Nella prova di livello B vi è un esercizio di Lingua italiana, che prevede di collegare i complementi con i rispettivi esempi. I complementi si studiano al terzo anno scolastico.

Tabella n. 10. Tematiche della prova strutturata di Lingua e letteratura italiana e anno scolastico in cui tali temi sono studiati nei licei e negli indirizzi quadriennali professionali – esame di maturità 2014, sessione estiva.

	Anno scolastico 2013/2014. Esame statale – sessione estiva			
	Testi			
	Livello A		Livello B	
	<i>Federigo degli Alberighi</i> di Giovanni Boccaccio	<i>Gerusalemme liberata</i> (Canto XII, <i>Duello e morte di Clorinda</i>) di Torquato Tasso	<i>La Coscienza di Zeno</i> di Italo Svevo	<i>A Silvia</i> di Giacomo Leopardi
Classe in cui si studia tale autore – scuole quadriennali	1	2	4	3
Classe in cui si studia tale autore – scuole quadriennali di indirizzo professionale	1	2	4	3

Letteratura italiana

La prova strutturata di Lingua e letteratura italiana per il livello A – sessione estiva, comprende i seguenti testi letterari: *Federigo degli Alberighi* di Giovanni Boccaccio e *Gerusalemme liberata* (Canto XII, *Duello e morte di Clorinda*) di Torquato Tasso. Giovanni Boccaccio si studia al primo anno scolastico nelle scuole quadriennali, mentre Torquato Tasso al terzo anno scolastico.

La prova strutturata di livello B – sessione estiva ha come testi letterari: *La Coscienza di Zeno* di Italo Svevo e *A Silvia* di Giacomo Leopardi. Le opere letterarie di Italo Svevo sono analizzate al quarto anno scolastico e Giacomo Leopardi è previsto nel piano di studi del terzo anno scolastico.

Lingua italiana

Nella prova di livello A, le domande che si rifanno alla Lingua italiana sono legate alle proposizioni del periodo, ai tempi e ai modi verbali, mentre nell'esame di livello B ci sono da scegliere pronomi e tempi verbali per trovare la frase corretta. I tempi, i modi verbali e le proposizioni si studiano al terzo anno scolastico.

Tabella n. 11: Tematiche della prova strutturata di Lingua e letteratura italiana e anno scolastico in cui tali temi sono studiati nei licei e negli indirizzi quadriennali professionali – esame di maturità 2015, sessione estiva.

	Anno scolastico 2014/2015, Esame statale – sessione estiva			
	Testi			
	Livello A		Livello B	
	<i>La locandiera</i> (atto I, scena I, scena IV; atto III, scena ultima) di Carlo Goldoni	<i>Il gelsomino notturno</i> di Giovanni Pascoli	<i>Ipse dixit</i> di Galileo Galilei	<i>L'infinito</i> di Giacomo Leopardi
Classi in cui si studia tale autore – scuole quadriennali	3	4	2	3
Classi in cui si studia tale autore – scuole quadriennali professionali	3	4	2	3

Letteratura italiana

La prova strutturata di Lingua e letteratura italiana per il livello A – sessione estiva, comprende i seguenti testi letterari: *La locandiera* (atto I, scena I, scena IV; atto III, scena ultima) di Carlo Goldoni e *Il gelsomino notturno* di Giovanni Pascoli. Le opere di Goldoni si analizzano al terzo anno, mentre quelle di Giovanni Pascoli al quarto anno scolastico.

La prova strutturata di livello B – sessione estiva, prevede come testi letterari: *Ipse dixit* di Galileo Galilei e *L'infinito* di Giacomo Leopardi. Le opere letterarie di Galilei sono analizzate al secondo anno, mentre quelle di Giacomo Leopardi sono previste nel piano di studi del terzo anno scolastico.

Lingua italiana

Nell'esame di livello A bisogna abbinare le frasi con la particella *si* alle sue diverse funzioni, mentre nella prova di livello B ci sono molti esercizi grammaticali (complemento, proposizione, tempi e modi, congiunzioni). Tutto ciò si studia al terzo anno scolastico nelle scuole medie superiori quadriennali.

Tabella n. 12: Tematiche della prova strutturata di Lingua e letteratura italiana e anno scolastico in cui tali temi sono studiati nei licei e negli indirizzi quadriennali professionali – esame di maturità 2016, sessione estiva.

	Anno scolastico 2015/2016. Esame statale - sessione estiva			
	Testi maturità			
	Livello A		Livello B	
	<i>Inferno, Canto I di Dante Alighieri</i>	<i>La Divina Commedia: La Felicità di Guido Gozzano</i>	<i>Inferno, Canto I di Dante Alighieri</i>	<i>La Divina Commedia: La Felicità di Guido Gozzano</i>
Classe in cui si studia tale autore - scuole quadriennali	1	4	1	4
Classe in cui si studia tale autore - scuole quadriennali di indirizzo professionale	1	4	1	4

Letteratura italiana

Le prove di entrambi i livelli prevedono un testo di Dante Alighieri e uno di Guido Gozzano. I testi di Dante si analizzano al primo anno, mentre quelli di Guido Gozzano al quarto anno scolastico di entrambe le scuole medie superiori quadriennali in lingua italiana in Croazia.

Lingua italiana

Nella prova di livello A bisogna scegliere la versione corretta della frase, mentre nell'esame di livello B bisogna scegliere il tempo e il modo corretto.

Tabella n. 13: Testi letterari presenti nelle prove strutturali degli esami statali di Lingua e letteratura italiana.

Livello	Classe	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Σ
A	1	1	1	2	1	1		1	7
	2	1				1			2
	3	2	3	2	1		1		9
	4						1	1	2
B	1	1	2		2			1	6
	2		1	1			1		3
	3	2	6	1		1	1		11
	4	1	2		2	1		1	7

Nella tabella n. 13 è inserita la frequenza dei testi letterari presenti nelle prove analizzate e che si studiano in un dato anno scolastico. Da ciò si può concludere che: nelle prove di livello A, la maggior parte dei testi si analizzano nel terzo anno scolastico; mentre nelle prove di livello B, la maggior parte dei testi si studiano al quarto anno scolastico. In base ai risultati ottenuti, si può concludere che le prove di livello A contengono maggiormente testi che si analizzano nel primo e nel terzo anno scolastico, e che le prove di livello B contengono testi del primo, del terzo e del quarto anno scolastico.

4. Tipologia di domande

Gli esercizi inseriti nelle prove strutturate dell'esame di maturità statale di Lingua e letteratura italiana, nelle sessioni estive del periodo 2009-2016, sono di diverse tipologie:

-esercizi a scelta multipla: l'allievo deve scegliere la risposta corretta tra le tre proposte;

-esercizi a scelta alternativa: una sola risposta è corretta, l'allievo ha il compito di contrassegnare con una X il concetto o forma corretta nello spazio apposito;

-esercizi di collegamento e di orientamento: dove a ogni elemento contrassegnato dal numero, bisogna collegare un solo elemento contrassegnato da una lettera.

Il maggior numero di domande è a scelta multipla e si riferisce ai testi inseriti nell'esame.

Nelle tabelle, qui di seguito, sono riportati il numero di domande e le tipologie di esercizi nelle prove degli esami statali di Lingua e letteratura italiana, nel periodo che va dal 2009 al 2016.

Tabella n. 14: Tipologie di domande nell'anno scolastico 2009/2010 – sessione estiva.

Anno scolastico 2009/2010 (sessione estiva)				
Tipologia di esercizio	livello A		livello B	
	primo testo	secondo testo	primo testo	secondo testo
Esercizi a scelta multipla	12	18	16	14
Esercizi a scelta alternativa	1	1	2	0
Esercizi di collegamento e orientamento	2	0	0	2

La prova strutturata di livello A di Lingua e letteratura italiana presenta 2 tipi differenti di testo letterario di un'opera italiana. Dopo il primo testo, seguono: dodici esercizi a scelta multipla, un esercizio a scelta alternativa e due esercizi di collegamento e ordinamento. Dopo il secondo testo letterario, seguono: diciotti esercizi a scelta multipla e un esercizio a scelta multipla. Dopo il primo testo letterario, la prova di livello B presenta sedici esercizi a scelta multipla e due a scelta alternativa. Segue il secondo testo letterario con quattordici esercizi a scelta multipla e due di collegamento e ordinamento.

Tabella n. 15: Tipologie di domande nell'anno scolastico 2009/2010 – sessione autunnale.

Anno scolastico 2009/2010 (sessione estiva)				
Tipologia di esercizio	livello A		livello B	
	primo testo	secondo testo	primo testo	secondo testo
Esercizi a scelta multipla	12	18	16	14
Esercizi a scelta alternativa	1	1	2	0
Esercizi di collegamento e ordinamento	2	0	0	2

La prova strutturata di livello A di Lingua e letteratura italiana – sessione autunnale presenta, dopo il primo testo, quattordici esercizi a scelta multipla, un esercizio a scelta alternativa e un esercizio di collegamento e ordinamento. Dopo il secondo testo letterario seguono: sedici esercizi a scelta multipla, due esercizi a scelta alternativa e un esercizio di collegamento e ordinamento.

La prova strutturata di livello B di Lingua e letteratura italiana – sessione autunnale presenta, dopo il primo testo, tredici esercizi a scelta multipla, due esercizi a scelta alternativa e un esercizio di collegamento e ordinamento. Dopo il secondo testo letterario seguono: diciassette esercizi a scelta multipla e un esercizio a scelta alternativa.

Tabella n. 16: Tipologie di domande negli anni scolastici 2010/2011, 2011/2012, 2012/2013, 2013/2014, 2014/2015 e 2015/2016 – sessione estiva.

Anno scolastico 2010/2011 – 2015/2016 (sessione estiva)				
Tipologia di esercizio	livello A		livello B	
	primo testo	secondo testo	primo testo	secondo testo
Esercizi a scelta multipla	13	15	13	13
Esercizi a scelta alternativa	1	1	1	1
Esercizi di collegamento e ordinamento	1	1	1	1

Nelle prove strutturate di Lingua e letteratura italiana degli esami statali, il susseguirsi del numero e del tipo di esercizi proposti, nel corso degli anni scolastici 2010/2011, 2011/2012, 2012/2013, 2013/2014, 2014/2015 e 2015/2016, è il seguente: le prove estive dei livelli A e B, dopo il testo letterario di un'opera italiana, presentano: quindici esercizi a scelta multipla, un esercizio a scelta alternativa e un esercizio di collegamento e ordinamento. Dopo il secondo testo letterario, seguono: quindici esercizi a scelta multipla, un esercizio a scelta alternativa, e un esercizio di collegamento e ordinamento.

5. Conclusione

I testi letterari, presenti nelle prove strutturate di Lingua e letteratura italiana degli esami di maturità statale (in cui l'italiano è lingua madre) si ripetono spesso. L'autore più citato è Dante Alighieri. Da notare che il suo *Canto I* dell'*Inferno* è presente in due esami, ossia: alla prova di livello B dell'anno scolastico 2010/2011 e nella prova di livello A dell'anno scolastico 2015/2016. Inoltre la sua poesia, *Tanto gentile e tanto onesta pare*, appare nelle prove per entrambi i livelli dell'anno scolastico 2012/2013 e nell'esame di livello A dell'anno scolastico 2011/2012.

Tra gli autori, che si studiano secondo il piano e programma nel secondo anno scolastico delle scuole medie superiori italiane in Croazia, sono presenti i testi letterari dei seguenti: Ludovico Ariosto, Niccolò Machiavelli (entrambe le volte, il testo trattato è *Il Principe*), Torquato Tasso e Galileo Galilei.

Gli autori citati nelle prove e che si studiano al terzo anno scolastico sono: Ugo Foscolo, Carlo Goldoni (*La locandiera* è inserita ben due volte, ossia nell'anno scolastico 2009/2010 al livello B, e nell'anno scolastico 2014/2015 al livello A), Giacomo Leopardi (*A Silvia* è presente negli anni scolastici 2009/2010, 2011/2012, 2012/2013, mentre *L'infinito* in due esami, ossia negli anni scolastici 2010/2011 e 2014/2015), Alessandro Manzoni (per ben tre volte è presente *La notte di Lucia e dell'Innominato* - negli anni scolastici 2010/2011, 2011/2012 e 2012/2013), Cesare Beccaria, Giovanni Verga.

Infine, gli autori che si studiano al quarto anno scolastico nelle scuole medie superiori quadriennali e presenti alle prove strutturali d'italiano sono: Italo Svevo, Umberto Saba, Eugenio Montale, Giovanni Pascoli e Guido Gozzano (*La signorina Felicita ovvero La Felicità* è presente in entrambi i livelli delle prove strutturate d'italiano dell'anno scolastico 2015/2016).

SAŽETAK***ISPITNI KATALOG ZA TALIJANSKI JEZIK I KNJIŽEVNOST ZA DRŽAVNU Maturu U HRVATSKOJ OD 2009. DO 2016.***

U ovom je eseju predstavljen nastavni program predmeta Talijanski jezik i književnost, analizirani su ispitni katalozi državne mature za taj predmet koji je u stvari materinji jezik te su identificirane tipologije pitanja i književna djela koja se pojavljuju na ispitu. Analizirani državni ispiti obuhvaćaju razdoblje 2009.-2016. i obje razine – razinu A (viša) i razinu B (osnovna).

Ključne riječi: državna matura, nastavni program, Talijanski jezik i književnost, tipologije pitanja.

POVZETEK***STRUKTURIRANI PREIZKUS ITALIJANSKEGA JEZIKA IN KNJIŽEVNOSTI NA DRŽAVNI MATURI NA HRVAŠKEM OD 2009 DO 2016***

V tem eseju je predstavljen učni načrt italijanskega jezika in književnosti, podana analiza strukturiranih preizkusov italijanskega jezika in književnosti na državni maturi iz italijanščine kot materinščine ter navedene vrste vprašanj in literarna besedila na izpitu. Analiza državnih izpitov vključuje obdobje 2009-2016 in obe ravni: raven A (višja raven) in raven B (osnovna raven).

Ključne besede: državna matura, učni načrt, italijanski jezik in književnost, vrste vprašanj.

SUMMARY***THE TEST CATALOGUE FOR THE STATE EXAM (MATURA) OF THE ITALIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN CROATIA FROM 2009 TO 2016***

This essay presents the curriculum of the subject “The Italian language and literature”. The test catalogues of the state exam (matura) of this subject (which is, in fact, the mother tongue) have been analysed. The typologies of questions and literary works that appear in the exam have been identified. The analysed exams cover the period from 2009 to 2016 and both levels – level A (higher) and level B (lower).

Key words: State exam (matura), curriculum, Italian language and literature, typology of questions.

INTERVENTI

GIORNO DEL RICORDO¹

GIUSEPPE DE VERGOTTINI CDU 327+94(497.4/.5Istria/Fiume/Dalmazia)
Presidente di “Coordinamento Adriatico” Intervento
Bologna Febbraio 2017

Riassunto: con il presente intervento, l'autore ha contribuito alla solennità civile del Giorno del ricordo, istituito con la Legge 30 marzo 2004, n. 92, in memoria delle vittime delle foibe, dell'esodo giuliano-dalmata, delle vicende del confine orientale.

Parole chiave: Giorno del ricordo, Istria, Fiume, Dalmazia, foibe, esodo.

1. Introduzione

Questo 10 febbraio il Giorno del ricordo cade in coincidenza dei settanta anni del Trattato di pace, che ha previsto il distacco dalla patria italiana dei quattro quinti della Venezia Giulia. Un trattato imposto a un Paese arresosi senza condizioni e pesantemente colpito con la cancellazione di parte del territorio nazionale. Un territorio che non ha conosciuto la liberazione dell'aprile 1945, poiché nelle stesse settimane cadeva vittima di una brutale occupazione straniera, che negava ogni aspirazione intesa a instaurare un regime di libertà dopo la fase della guerra e dell'occupazione nazista.

2. Il significato del Giorno del ricordo: memoria e conoscenza

La giornata del ricordo del 10 febbraio intende tener viva la memoria di una vicenda che riguarda la nostra storia nazionale. Una vicenda per molti anni rimossa su cui la legge del 2004 ha voluto intervenire rimediando alla lacuna del passato.

Un'intera regione italiana, la sua storia, la sua popolazione, la sua arte, la sua letteratura sono state escluse per anni dalla conoscenza nel vuoto pneumatico dei libri di storia. Artisti, poeti, musicisti, patrioti che hanno partecipato alle battaglie del nostro Risorgimento, combattenti della prima e seconda guerra mondiale vengono tutti avvolti in un unico incomprensibile silenzio. Quelle poche volte che i libri hanno dedicato qualche pagina all'argomento l'hanno fatto con una sorprendente e imperdonabile superfi-

¹ Intervento presentato, il 10 febbraio 2017, alla seduta solenne del Consiglio comunale di Bologna presso la Sala del Consiglio nel Palazzo d'Accursio.

cialità, a volte addirittura sposando tesi offensive per la memoria delle vittime di eccidi patiti dalla popolazione civile.

Ancora oggi dobbiamo prendere atto della presenza di tesi revisioniste che negano l'evidenza tentando di ridurre i fatti a episodi marginali di una cronaca locale che si disperde e riduce a qualcosa di marginale se inserita nel più ampio scenario delle vicende del secolo trascorso.

Il giustificazionismo che interpreta le foibe come risposta a violenze italiane (gran parte delle quali attuate applicando le leggi di guerra all'epoca vigenti e alle quali si attenevano tutte le potenze belligeranti), non ha ragion d'essere in una comunità internazionale che si vorrebbe regolamentata dal diritto e dal senso di giustizia come quella che i vincitori della seconda guerra mondiale intendevano istituire sulle macerie delle dittature sconfitte. Si aggiunga che tutte le uccisioni e violazioni dei diritti fondamentali intervenute dopo il maggio 1945 sono state compiute a guerra finita, e in molteplici casi hanno interessato i civili.

Il carattere eccezionale delle stragi di italiani e di oppositori slavi del progetto totalitario di Tito, risiede proprio nella coltre di silenzio che le ha avvolte per decenni, tanto da rendere necessaria l'istituzione di una Giornata del Ricordo dedicata a queste vittime.

Noi siamo convinti che sia giusto e doveroso non dimenticare questa parte della storia nazionale, contribuendo a farla conoscere a chi è ancora all'oscuro di queste vicende. Ovviamente, parlare delle foibe e dell'esodo, come ci incoraggia a fare la legge che ha istituito la giornata odierna, non significa impedire la riflessione sulla complessità dei rapporti dell'Italia con le popolazioni slave e analizzare senza preclusioni ideologiche e con la serietà dell'indagine storica le responsabilità italiane del passato.

Il Giorno del Ricordo è il momento in cui l'italianità giuliano-dalmata chiede di ricordare le proprie vittime e un momento di raccoglimento per commemorare le violenze che ha subito: negare, giustificare e ridimensionare quanto patito costituisce una nuova forma di violenza.

3. Fatti noti ma per opportunismo politico volutamente cancellati fino alla legge del 2004

La conoscenza dei fatti l'abbiamo fin dal tempo delle prime foibe istriane del settembre 1943, avvenute contemporaneamente alle fucilazioni di italiani consumatesi a Spalato e in altre località della Dalmazia.

In Istria, dopo le tre settimane di occupazione dei partigiani comunisti jugoslavi c'è stata la riconquista del territorio da parte dei tedeschi e la ricostituzione di una parvenza

di autorità italiana, anche se sotto forma di protettorato tedesco. Una certa macabra contabilità delle vittime già l'abbiamo nel periodo che va dalla fine ottobre all'inizio novembre del '43. Il dramma delle foibe in tutta la sua tragica evidenza già era presente negli anni prima della fine della guerra: quindi le prime paure e la premessa dell'esodo nella regione istriana, è qualcosa che già risale a quei mesi. Tra l'altro i mezzi d'informazione e la propaganda della Repubblica Sociale fecero conoscere questi fatti. È seguito un periodo di un anno e mezzo di guerriglia partigiana e al termine della guerra si ebbe la seconda fase dell'eliminazione fisica degli italiani. A partire dal maggio 1945, si è avuta la resa finale dei conti in cui continuava la politica dell'eliminazione di chiunque fosse considerato collaborazionista o semplicemente fosse ritenuto ostacolo all'annessione. In questa fase avremo anche l'eliminazione dei Comitati di liberazione, formati da italiani a dimostrazione della sistematica prevalenza del proposito annessionista jugoslavo.

Delle foibe del maggio 1945, che interessarono non solo l'Istria, ma il goriziano, l'area triestina, il fiumano, la Dalmazia e le isole, una prima conoscenza si è avuta soltanto quando, dopo la dipartita degli slavi da Trieste, dopo i terribili 40 giorni del maggio '45, c'è stata l'esplorazione delle foibe Plutone, di Monrupino e di Basovizza.

Una questione che non ha molto senso riguarda la macabra conta delle vittime. I vari negazionisti insistono per ridurre a poche centinaia i morti ammazzati, insistendo che si tratterebbe per lo più di criminali fascisti. Senza entrare in polemiche fuori posto a prescindere dal numero delle vittime, l'efferatezza delle tecniche di uccisione condanna questi crimini.

Dal punto di vista dei numeri abbiamo avuto diverse ipotesi che riguardano con credibile approssimazione il numero dei deportati e degli scomparsi, mentre non ci sono dati esaustivi sulle effettive uccisioni.

A titolo meramente informativo ricordiamo che nel 1946 il GMA indicava in 4768 i deportati dagli jugoslavi (2210 da Trieste, 1560 da Gorizia, 998 da Pola). Da parte jugoslava il numero fu ridotto a 1700. Il Governo italiano scrisse a quello degli Stati Uniti nell'ottobre 1945 una lista di 2472 scomparsi. Una relazione degli alleati dell'11 aprile 1947, indicava in 3419 il numero degli scomparsi (1492 da Trieste, 1100 da Gorizia, 827 da Pola), rimanendo esclusi i casi riguardanti la parte del territorio giuliano occupata dalla Jugoslavia. I dati elaborati dal CLNG sono molto più impressionanti: 7000 arrestati dal 3 al 10 maggio 1945, aumentati addirittura a 15.000 entro il 5 giugno 1945. Di questi 6500 uccisi. L'unico dato su cui da parte jugoslava c'è stata una chiara conferma riguarda il numero dei prelevati e portati in Jugoslavia da Gorizia: nel marzo 2006 il Ministero degli Esteri sloveno ha consegnato al Prefetto di Gorizia l'elenco dei deportati del Goriziano contenente ben 1048 nominativi. Di questi è certo il numero di 600 risultati uccisi.

Di certo non tutte le 1700 foibe istriane sono state usate per scaraventarvi, spesso

ancora vivi, i prigionieri torturati e sommariamente processati.

2.500 persone forse non sono state gettate tutte quante nella vecchia miniera di Basovizza, come di solito si ricorda (ma sicuramente un centinaio di militi della Guardia di Finanza di Trieste che, dopo aver combattuto il 30 aprile 1945 contro gli occupanti tedeschi nel corso dell'insurrezione cittadina, sono poi stati trucidati in quanto rappresentanti di uno Stato italiano che si voleva cancellare dalla Venezia Giulia), ma sicuramente fra Basovizza, Monrupino, Abisso Plutone, Corgnale e altri abissi della sola zona triestina il quantitativo dei morti può raggiungere tale cifra.

Le ricerche e le esumazioni furono possibili soltanto nei territori in cui c'era un'autorità di occupazione angloamericana, oppure nei territori che poi col Trattato di pace tornarono all'Italia. Mentre, per tutto quello che riguarda l'esplorazione delle zone che erano sotto occupazione jugoslava, in realtà non c'è mai stata una successiva verifica di quello che è successo. Anche dopo la fine della repubblica socialista e la formazione dei nuovi stati indipendenti di Slovenia e Croazia, il potere politico locale non ha voluto agevolare le indagini e ha continuato addirittura a ostacolare la collocazione di qualsiasi segno di riconoscimento e di pietà nei luoghi degli eccidi perpetrati più di settant'anni fa.

Alla Conferenza della pace nell'aprile/maggio del '46 a Parigi, fu fornito da parte italiana un documento, in inglese e in francese, distribuito ai partecipanti in cui c'erano dati, fotografie, grafici, statistiche. Possiamo ricordare la lettera di De Gasperi al Governo degli Stati Uniti, in cui si davano gli elenchi nominativi di 912 deportati da Trieste e di 1.455 da Gorizia, e la conferenza stampa di Ferruccio Parri del novembre del '45, in cui si parla testualmente di "8.000 deportati italiani in Jugoslavia". Questo avveniva nel '45, quindi non è che a livello ufficiale non si sapesse. Certo, non si sapeva tutto però, ci si poteva rendere conto dell'entità della tragedia.

Al capitolo delle uccisioni andrebbe poi aggiunto quello delle deportazioni.

Particolarmente triste è la storia dei deportati nei campi d'internamento in Slovenia, di cui abbiamo la documentazione. In quello di Borovnica furono internate più di 2.200 persone. In base ai numeri che abbiamo da questo campo, ha fatto rientro soltanto il 6,5 per cento dei deportati. La maggior parte di questi morti erano militari delle formazioni della Repubblica Sociale o della milizia di difesa territoriale, ma c'erano anche molti civili.

4. I numeri dell'esodo e le cause

Ci sono stati, si ricorda di solito, 350.000 esuli dai territori giuliani, anche se altre stime prudenzialmente si attestano su numeri molto più contenuti parlando di 270.000.

Quello che sappiamo con certezza, perché lo dicono le stesse statistiche jugoslave, è che l'83 per cento della popolazione italiana se n'è andata. Per la prima volta nella storia dell'alto Adriatico, il cambio di regime nei territori fu accompagnato dalla radicale modifica della bilancia etnica, a differenza di quanto era avvenuto al cessare della sovranità veneziana alla fine del diciottesimo secolo e di quella asburgica nel 1918.

Quale *motivazione* dell'esodo di massa? La risposta più immediata è una sola: la paura, la perdita della sicurezza, il clima d'intolleranza che rendeva sempre più gli italiani estranei nel loro territorio storico. Ci sarebbe molto da dire su quale effetto deprimente abbia avuto l'attacco alle abitudini, ai costumi, ai modi di vivere degli italiani. Ci sarebbe anche da sottolineare l'effetto che ebbe l'attacco alla religione e al clero. Fu messa in atto una violenta persecuzione del clero cattolico, con quaranta sacerdoti uccisi, l'aggressione del vescovo di Capodistria del '47, l'uccisione di don Bonifacio. Alcuni di questi delitti furono compiuti anni dopo la fine della guerra e dopo il Trattato di pace, fino alle soglie degli anni cinquanta.

Anche sulle cause e ragioni del *terrore* a danno degli italiani, che si è sviluppato in quei territori e sulle motivazioni dell'esodo, si sono dette e scritte tante cose. Ma sappiamo che, a parte le ragioni specifiche di tanti episodi individuali caratterizzati dal desiderio di rivalsa e di vendetta per torti subiti, e a parte l'originale tesi della supposta rivolta contadina spontanea contro i proprietari terrieri, le ragioni profonde che hanno spinto al terrore e quindi all'esodo vanno trovate nell'odio etnico scaturito dallo sciovinismo e nell'applicazione dei *programmi annessionistici* voluti dai comunisti jugoslavi. C'è stato un proposito politico lucido, diretto a provocare l'abbandono del territorio da parte degli italiani. Il Potere popolare e l'OZNA, la sua polizia segreta, avevano operato dal maggio 1945 all'inverno 1946-47 per diffondere un clima di terrore nella popolazione italiana (episodi più eclatanti furono il martirio *in odium fidei* del beatificato Don Bonifacio e l'attentato dinamitardo di Vergarolla, compiuto in zona di pertinenza angloamericana con oltre 100 civili morti e decine di feriti) con il dichiarato intento di farla allontanare: «[...] Ricordo che nel 1946 io [Milovan Đilas, ndr] ed Edvard Kardelj andammo in Istria a organizzare la propaganda anti-italiana. Gli italiani erano la maggioranza solo nei centri abitati e non nei villaggi. Ma bisognava indurre gli italiani ad andare via con pressioni d'ogni tipo. Così fu fatto» (intervista al periodico "Panorama" del luglio 1991).

Quindi, il vero problema sentito alla fine della guerra dagli jugoslavi era non solo l'affermazione del regime comunista, ma soprattutto la volontà annessionista. E la prova determinante del fatto che *i motivi ideologici erano addirittura recessivi rispetto a quelli nazionalistici* è offerta dal fatto che è vero che è stata data la caccia al fascista ma è anche vero che c'è stata l'eliminazione sistematica dei Comitati di liberazione italiani.

Infatti, la storia parla chiaro. Gli jugoslavi hanno letteralmente dato la caccia ai membri dei CLN locali, in tutta l'area sotto il loro controllo.

Alcuni membri del Comitato di liberazione di Gorizia sono stati eliminati, altri prelevati e deportati insieme a 900 cittadini nei campi di raccolta di Aidussina, Borovnica, Lepoglava e Maribor, alcuni dei quali funzionanti fino al 1950. Di questi ultimi, 600 non sono più ritornati. I membri del Comitato di Pola si sono salvati in parte perché Pola era sotto occupazione americana fino al febbraio del '47. Quindi loro sono vissuti due anni in più. Nel '47 o sono scappati in Australia o sono stati ammazzati. Quelli di Trieste, dopo aver dovuto entrare in clandestinità per sfuggire al terrore instaurato in città nel maggio '45, sono stati in parte eliminati in seguito a delazioni. Non migliore la sorte degli antifascisti e autonomisti fiumani eliminati nel maggio 1945. I processi intentati tardivamente in Italia per i fatti di Fiume (processo Piškulić) e per quelli di Gorizia (processo Pregelj) hanno consentito alle competenti procure civili e militari di raccogliere una mole più che esauriente di documentazione da cui risultano le sistematiche violazioni di diritti compiute dai liberatori slavi ai danni degli italiani nelle province giuliane.

Inoltre, anche gli italiani che si erano schierati col comunismo internazionalista furono perseguitati in quanto non considerati affidabili per il regime jugoslavo.

La caccia all'italiano che poteva ostacolare l'annessione, investiva chiunque. Da un punto di vista pratico diventavano tutti potenziali nemici del popolo, sia che avessero rivestito qualche posizione di potere prima, al tempo del fascismo, o al tempo dell'occupazione tedesca, sia che potessero potenzialmente rivestire un ruolo rilevante successivamente. La persecuzione degli italiani non si fondava unicamente su presupposti di tipo ideologico, ma prevalentemente nazionale.

Tutto questo rientrava nell'eliminazione sistematica degli esponenti del gruppo nazionale italiano, quindi sia che fossero schierati contro i comunisti jugoslavi, sia che fossero semplicemente inseriti in un possibile nucleo dirigente italiano che avesse potenzialmente ambito esercitare un ruolo proprio nel futuro controllo del territorio.

5. I giuliani esclusi dalle decisioni

Tutto quello che è successo dopo la fase drammatica delle foibe e dell'esodo, ma anche i passi successivi compiuti dal Governo italiano per occuparsi del destino dei territori ceduti, è avvenuto *evitando di coinvolgere la rappresentanza degli esuli*.

Nessun peso hanno potuto avere i giuliani nella definizione delle decisioni che hanno condotto all'amputazione del territorio nazionale. Il "trattato", in realtà imposto all'Italia, fu oggetto, comunque, di ampie discussioni all'Assemblea Costituente. Ma in

tale sede, nessun contributo diretto potevano dare i giuliani nell'acceso dibattito sulla firma e sulla ratifica del trattato che direttamente li riguardava. Infatti, l'Assemblea non ha visto la presenza dei costituenti da eleggersi nei collegi di Fiume, Zara, Pola e Trieste. Non hanno quindi votato i cittadini italiani presenti in quelle province. Non hanno votato i giuliani già distribuiti nei 109 campi sparsi in tutta la penisola, quasi tutti ancora privi di residenza, alle prese con la sfida della sopravvivenza: i giuliano-dalmati non erano considerati "cittadini" con pari diritti, ma "profughi" in stato di emergenza. Quindi, sono mancati 13 deputati dei collegi della Venezia Giulia, che avrebbero rappresentato un milione di cittadini. In questi territori, nel giugno '46, a causa dell'occupazione militare jugoslava, non furono svolte le elezioni; come non si potettero fare nella Provincia di Bolzano, perché era sotto occupazione degli americani che impedirono la costituzione dei seggi. Per cui la nostra Costituzione non ha avuto l'apporto dei parlamentari di quelle province. Questo per dire come già prima del Trattato di pace ci fosse stata l'amputazione del territorio nazionale e la riduzione degli spazi di partecipazione, con un'estraniamento delle nostre popolazioni sia dal processo costituente che dalla partecipazione al dibattito sui trattati che le avrebbero riguardate.

Il suggerimento di ricorrere al plebiscito per verificare gli orientamenti della popolazione circa la volontà di mantenersi sotto sovranità italiana non fu preso in seria considerazione, anche se teoricamente avrebbe dovuto essere in linea con gli orientamenti teorici di parte delle potenze vincitrici circa il rispetto della volontà delle popolazioni interessate al cambio di sovranità. Dopo il Trattato di pace, i successivi accordi con la Jugoslavia sono stati negoziati in segreto, ponendo gli italiani di fronte a una serie di fatti compiuti. Nessun ruolo è stato riconosciuto ai giuliani sia nelle negoziazioni di Londra nel 1954 che in quella di Osimo nel 1975 sul destino della Zona B, anch'essa passata alla Jugoslavia. Ma anche i molteplici accordi relativi alle opzioni e al regime dei beni furono raggiunti in segreto senza nessun concorso degli interessati. Le popolazioni giuliane hanno quindi costantemente subito scelte altrui.

6. Prospettive

Oggi sono passati anni dalle vicende drammatiche che stiamo ricordando. In Italia si è fatto uno sforzo da parte delle Istituzioni per assicurare la sensibilizzazione delle nuove generazioni. Grazie alla legge del 2004 è stato avviato un proficuo tavolo di lavoro con il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca che ha portato alla realizzazione di concorsi scolastici e di seminari di aggiornamento per i docenti tenuti da insegnanti universitari e storici qualificati. Gli storici hanno affinato le loro ricerche. Negli scambi oltre confine è stato possibile stabilire qualche utile contatto per giungere

ove plausibile a uno “sguardo congiunto” e sperimentando percorsi di storia post-nazionale. Le comunità italiane giuliano-dalmate in esilio e quelle che ancor vivono sulla loro terra di origine, hanno avviato un dialogo sempre più intenso. Le istituzioni degli Stati hanno intrapreso, nel limite del credibile, sforzi per giungere alla riconciliazione fra i popoli. Le prospettive offerte dell’integrazione europea hanno aiutato allo scambio culturale e impongono oltre al superamento dei confini politici, quello delle preclusioni culturali e della prevaricazione delle minoranze.

Nonostante l’esodo degli italiani, l’Istria e la Dalmazia rimangono terre culturalmente plurali. Perché oltre agli italiani rimasti, c’è un’evidente domanda di cultura italiana. Si riscoprono legami secolari tra le due sponde dell’Adriatico. La prospettiva europea consente che si possano percorrere strade che l’epoca dei nazionalismi aveva chiuso, mentre la lezione del secolo trascorso sembrerebbe rendere improponibile il recupero delle contrapposizioni nazionali.

Purtroppo, la profonda crisi dell’Unione Europea e il rigurgito delle sovranità che attraversa l’Europa centrale e balcanica rischiano di spingere a ricostruire barriere e di porre un pesante freno a tutto ciò di positivo che la cultura e la politica hanno tentato di fare in questi ultimi anni.

SAŽETAK

DAN SJEĆANJA

Ovim člankom autor je doprinio civilnoj svečanosti Dana sjećanja, uspostavljenog Zakonom br. 92 od 30. ožujka 2004., u spomen žrtvama fojbi, egzodusu iz Julijske krajine i Dalmacije i na zbivanja vezana uz određivanje istočne talijanske granice.

Ključne riječi: Dan sjećanja, Istra, Rijeka, Dalmacija, fojbe, egzodus.

POVZETEK

DAN SPOMINA

Avtor je podal svoj prispevek k državnem prazniku dnevu spomina, ki ga je razglasil zakon št. 92 z dne 30. marca 2004 v spomin na žrtve fojb, eksodus iz Istre, Reke in Dalmacije ter dogodke ob vzhodni meji.

Ključne besede: dan spomina, Istra, Reka, Dalmacija, fojbe, eksodus.

SUMMARY

MEMORIAL DAY

With this article, the author has contributed to the civic festivity of Memorial Day, established by Law No. 92 of March 30th 2004 in memory of the victims of the Foibe (Karst chasms-massacres), the exodus from Venezia Giulia and Dalmatia and in memory of the events related to the determination of the eastern Italian border.

Key words: Memorial Day, Istria, Rijeka, Dalmatia, foibe (Karst chasms- massacres), exodus.

